

K.111.226

УНИВЕРЗИТЕТ "СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ" - СКОПЈЕ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

**ПРАГМАТИСТИЧКАТА ПЕДАГОГИЈА  
И НЕЈЗИНОТО ВЛИЈАНИЕ ВРЗ СОВРЕМЕНАТА  
ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНА ПРАКТИКА**

- ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА -

12672  
30.08.2002  
СКОПЈЕ

**МЕНТОР**  
Проф. д-р Киро Камберски

**КАНДИДАТ**  
м-р Сузана Миовска-Спасева

Скопје, април 2002

## СОДРЖИНА

### ПРВ ДЕЛ - ТЕОРЕТСКО-МЕТОДОЛОШКИ ОСНОВИ НА ПРОУЧУВАЊЕТО

Увод .....	1
Предмет на истражувањето и дефинирање на основните поими .....	4
Цели и задачи на истражувањето .....	8
Карактер на истражувањето .....	9
Методи и техники на истражувањето .....	10

### ВТОР ДЕЛ - ПОЈАВА И СУШТИНА НА ПРАГМАТИСТИЧКАТА ПЕДАГОГИЈА

1. Основни детерминанти на појавата на прагматистичката педагогија .....	13
1.1. Општествено-политичка условеност .....	13
1.2. Филозофска заснованост .....	18
а) Радикалниот емпиризам на Вилијам Џејмс .....	20
б) Инструментализмот на Џон Дјуи .....	23
1.3. Психолошка заснованост .....	28
2. Прагматистичката педагогија како реакција на "старата" школа .....	35
2.1. Педагошкиот експеримент на Џон Дјуи .....	38
3. Воспитна теорија на Џон Дјуи .....	51
3.1. Воспитувањето како реконструкција на искуството .....	51
3.2. Училиштето како ембрионска форма на социјалниот живот .....	62
а) Прашањето на курикулумот .....	65
б) Прашањето на методот .....	70
3.3. Коперниканскиот пресврт во положбата на ученикот .....	74
а) Моќта на инстинктите .....	76
б) Учењето по пат на делување .....	77
в) Медијаторската улога на интересот .....	80
г) Индивидуалноста како обележје на детската личност .....	84
3.4. Наставникот како толкувач и насочувач .....	89

### ТРЕТ ДЕЛ - ИСТОРИСКИ ОСВРТ НА ВЛИЈАНИЕТО НА ПРАГМАТИСТИЧКАТА ПЕДАГОГИЈА

4. Почетоци на прагматистичката педагогија и нејзино влијание .....	96
4.1. Дјуи и неговото влијание во епохата на прогресивизмот во САД .....	98
4.2. Дјуи и движењето за "ново" воспитување и образование во Европа .....	109
4.3. Влијанието на "новото" воспитување врз основното воспитување и образование во Англија .....	115

4.4. Компаративни согледувања на почетоците на движењето за прогресивно/ново образование во САД и Англија .....	122
5. <i>Почетоциите на "големаџа дебаџа"</i> .....	126
6. <i>Прагматистичката педагоџија во епохата на "новиот прогресивизам"</i> .....	135
6.1. Плауден извештајот и основното образование во Англија .....	137
6.2. Движењето за "отворено" воспитување во САД .....	149
7. <i>Прагматистичката педагоџија и националните реформи во образованието</i> .....	154
7.1. Образовната реформа во САД: повторно свртување кон образовните стандарди .....	156
7.2. Националниот курикулум и основното образование во Англија .....	161

#### **ЧЕТВРТИ ДЕЛ - ВЛИЈАНИЕТО НА ПРАГМАТИСТИЧКАТА ПЕДАГОГИЈА ВРЗ АКТУЕЛНАТА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНА ПРАКТИКА ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ**

8. <i>Раѓање на "нов прогресивизам" во САД и Англија?: дилеми и перспективи</i> ..	168
8.1. Прагматистичката педагоџија и современото основно образование и воспитување во Англија .....	169
а) Цели, содржини, методи и организација на наставата .....	170
б) Истражувачки резултати .....	173
в) Влијанието на прагматистичката педагоџија: реалност или заблуда ..	179
8.2. Прагматистичката педагоџија и современото основно образование и воспитување во САД .....	185
а) Цели, содржини, методи и организација на наставата .....	186
б) Идеите на Дјуи - траен белег на американското основно школство ..	191
9. <i>Прагматистичката педагоџија и основното воспитување и образование во Македонија</i> .....	201
а) Цели, содржини, методи и организација на наставата .....	207
б) Прагматистичките идеи во реформските модели на воспитно-образовна работа .....	211
10. <i>Компаративен осврт на влијанието на прагматистичката педагоџија врз основното образование и воспитување во САД, Англија и Македонија.</i>	223

#### **ПЕТИ ДЕЛ**

<i>Заклучни согледувања</i> .....	230
<i>Литература</i> .....	241
<i>Прилози</i> .....	249

**ПРВ ДЕЛ**

**ТЕОРЕТСКО-МЕТОДОЛОШКИ ОСНОВИ  
НА ПРОУЧУВАЊЕТО**

## Увод

Поновата историја на педагогијата е обележана со повеќе педагошки правци кои со различен интензитет и времетраење влијаеле врз градењето на одделните воспитно-образовни системи во светот. Во текот на целото последно столетие, заедно со општествено-историските услови на земјата и брзината на научно-технолошкиот развој, различните правци ги определувале целите, содржините, формите, методите и организацијата на воспитно-образовната работа. Тие, всушност, ја даваат теоретската рамка на системот која се базира најчесто врз одредена филозофска, психолошка или социолошка теорија, која потоа го определува и правецот на непосредната реализација на воспитно-образовниот процес во училиштата. Токму затоа, педагошките правци во стручната литература, особено во онаа од западните земји, се среќаваат именувани и како *воспитни теории* или *филозофии на воспитувањето*.

Проучувањето на педагошките правци подразбира соочување со многу отворени прашања кои и денешната наука за воспитувањето и образованието не успева да ги разреши. Првата потешкотија со која се среќава секој кој ќе се зафати да ја истражува оваа проблематика е термилошката неусогласеност што се јавува не само во однос на категоријата под која се подведуваат различните правци, односно нивната генеричка определба, туку и во однос на именувањето на секој од нив поединечно. Освен тоа, не постои ни единственост во однос на критериумите за оценување на суштината на секој од нив, а оттука ни во однос на оние за нивна класификација. Тоа значи дека различни автори еден ист правец различно го именуваат, различно го толкуваат и различно го определуваат неговото место и значење<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> проблемот на класификацијата на педагошките правци подетално го разработуваат повеќе автори. Оние од бившите социјалистички земји правците ги разгледуваат како "педагошки учења" или правци на "современата буржоаска педагогија", а во западните земји и особено во САД, тие се третираат како "теории на воспитувањето", "филозофии на воспитувањето" или "основи на воспитувањето". Од позначајните обиди за класификација на правците ги издвојуваме оние на: *Brubacher* (1950), *Brameld* (1955), *Okon* и *Suhodolski* (1962), *Чакыров* (1964), *Singule* (1966); во советската педагогија проблемот на класификацијата се третира главно во списанија или поглавја од книги, а таков е случајот и со авторите од бившите југословенски

Сакајќи да дадеме свој придонес во проучувањето на оваа проблематика, ќе се обидеме да помогнеме во расветлувањето на суштината и значењето на прагматистичката педагогија, како еден од педагошките правци или воспитни теории кои го обележале 20 век. Терминолошкото и поимното разнообразие што беше погоре споменато, важи и за прагматистичката педагогија, што иако го усложнува нејзиното проучување и не му дава праволиниски тек, сепак, го нуди и предизвикот да се соочат различните толкувања и да се изгради сопственовидување на нејзините основни постулати.

Определбата да се проучува токму оваа воспитна теорија беше раководена од неколку, за нас, клучни сознанија. Едно од нив е *силината и моќта на нејзиното влијание*. Тоа од една страна се согледува во ширината на нејзината прифатеност, која во времето кога се јавува е толку голема, што може да се каже дека станува збор за движење со интернационална димензија. Основачот и главниот претставник на оваа концепција, американскиот филозоф и педагог Џон Дјуи, гради конзистентен и заокружен систем на педагошки идеи, кој станува теоретска основа за реформа на школството и образованието и воспитувањето, особено основното, како во Америка, така и во многу земји во Европа и Азија. Освен тоа, прагматистичката педагогија има и една поширока временска димензија, бидејќи идеите на Дјуи се обележје не само на школството во првите децении на 20 век, туку тие продолжуваат да опстојуваат и во наредниот период. Притоа, нејзиното влијание во текот на столетието не е континуирано, туку би можеле да го споредиме со она на модата: се навраќа во бранови кои се со различен интензитет и со варијации на деталите, но основната линија секогаш се задржува иста. Значи, идеите на прагматистичката педагогија никогаш сосема не згаснуваат и не исчезнуваат од историската сцена, туку тлеат и чекаат погодно тло за повторно заживување.

---

простори кои не прават сопствени класификации, туку само даваат преглед на веќе постојните (Mitrović, 1976, 291-297; Potkonjak, 1977, 33-40; Žlebnič, 1983, 190-192).

Непосредно поврзан со овој е и вториот мотив да се зафатиме со проучување на ова реформско движење, а тоа е нејзината *актуелност*. Се осмелуваме да тврдиме дека во последните години оваа педагошка концепција повторно доживува афирмација и дека, како и пред еден век, повторно во неа се бара и се наоѓа одговорот на многу прашања кои се однесуваат на современото воспитување и образование во повеќе земји во светот. Во прилог на ова е и мислењето на некои автори дека "денес сите водечки педагошки правци во светот се определуваат според тоа колку се приближуваат до Дјуи или се оддалечуваат од него" (Žlebničnik, 1983, 218). Можеби актуелноста на оваа концепција произлегува од совпаѓањето на основните карактеристики на нејзината филозофија со вредностите на современото живеење. Филозофијата на прагматизмот која е свртена кон конкретното, односно фактите и акцијата, односно делувањето, сосема кореспондира со сегашното време на промени, плурализам и демократија, кое бара иницијативност, отвореност, деловност, како и развивање на способности за прилагодување и за решавање проблеми. Значи, оваа концепција на преден план ја истакнува стварноста во која живееме и активната улога на човекот, поединецот кон неа. Затоа и во предговорот на преводот на книгата *Прагматизам* на еден од основоположниците на истоимената филозофија, професорот Темков ќе напише: "Се работи за мисла која е апсолутно модерна во нашето доба, кога *хуманизмот*, свеста за улогата на човекот во создавањето на светот и на својот живот е нагласено присутна и образложена во сите димензии на човечкиот живот и творење, и кога *индивидуализмот*, како експликација на вистинската димензија на постоењето на човекот и како одбрана на неговото право на посебност, станува доминантна антрополошка, социјална и етичка доктрина" (Џејмс, 1992, 15-16).

Ова свртување кон прагматистичките сфаќања во поново време е изразено особено во оние средини во кои не многу одамна идеите на Дјуи се квалификувале како "антиинтелектуални". Во нив, секако, ја вбројуваме и нашата педагошка наука, која долго време не покажувала ниту наклоност,

ниту интерес за потемелно проучување и подобро разбирање на суштинските карактеристики на прагматистичкото учење.<sup>2</sup> Всушност, и водечките педагози од бившите југословенски простори признаваат дека нејасноста и непотполното разбирање, во минатото многу често доведувало до некритичка примена на сфаќањата на Дјуи во непосредната училишна работа на практичарите (Potkonjak, Šimleša, 1989, 232). Токму затоа, *недоволната истраженост* на оваа проблематика во нашата педагошка литература го претставуваше дополнителниот предизвик да се зафатиме со нејзино проучување и да дадеме сопствен придонес во глобалните настојувања за нејзина реинтерпретација и вреднување.

Оттука, имајќи ја предвид важноста, актуелноста и неистраженоста на проблемот кај нас, сметаме дека е научно оправдано да се проучи прагматистичката педагогија. Во продолжение подетално ќе се задржиме на методолошките основи врз кои се базира нашето истражување.

#### Предмет на истражувањето и дефинирање на основните поими

Предмет на нашиот интерес на проучување е прагматистичката педагогија и нејзиното влијание врз современата воспитно-образовна практика. Тоа подразбира, од една страна, *разработка на основните идеи* на ова учење со цел подобро да се согледа неговата суштина и значење. Разбирањето на прагматистичката педагогија, всушност, значи разбирање на педагошкото учење на нејзиниот идеолог Џон Дјуи. Затоа и во нашето истражување, главното внимание, особено во вториот дел, го насочуваме кон разработка на основите на неговата воспитна теорија и обидот за нејзина имплементација во практиката.

---

<sup>2</sup> Освен во неколку дела на Дјуи што се преведени на српскохрватски јазик во триесеттите и шеесеттите години (Дјуи, 1934, 1935, 1936, 1966) и преводот на Клапаредовата *Педагогија на Дјуи* (Клапаред, 1920), на бившите југословенски простори идеите на прагматистичката педагогија се третираат само во неколку написи во списанија (Krneta 1971, 368-381, Mandić, 1971, 480-492), поглавја од книги (Mitrović, 1976, 298-320) и во кусите прегледи во историите на педагогијата (Žlebnić, 1983, 205-218, Zanić, 1988, 234-245).



Веќе истакнавме дека различните автори различно ја именуваат прагматистичката педагогија. Самиот Дјуи не му дал име на своето педагошко учење, па така, неговите современици и следбеници на различен начин се обидуваат да одговорат на оваа задача. Генерално гледано, сепак, можеме да издвоиме две линии кои ги следат во обидот за именување на учењето на Дјуи: едната ја одразува филозофската заснованост, а другата, неговата општествено-историска условеност.

Прагматистичката педагогија во стручната литература може да се сретне и како *педагогија на прагматизмот*, како *инструментализам*, *експериментализам* или *реконструкционализам*. Сите овие термини ја одразуваат првенствено филозофската концепција на Дјуи врз која, впрочем, и се темелат неговите педагошки сфаќања и неговата практична воспитно-образовна работа. Меѓутоа, иако авторот е ист, а поврзаноста е нераскинлива, сепак, сметаме дека е неприфатливо педагошкото учење да се идентификува со филозофијата врз која тоа се базира и дека таа дистинктивност треба да се изразува и терминолошки. Почитувајќи го нашето педагошко наследство и имајќи го предвид повеќедецениското вообичаено именување на овој педагошки правец, во нашето истражување го користиме терминот *прагматистичка* како најсоодветен за изразување на неговата филозофска заснованост, на која подетално се задржуваме уште во првото поглавје.

Исто така, во литературата, особено онаа странската, учењето на Дјуи многу често се подведува под категоријата *прогресивизам*, или *прогресивистичка педагогија*, што, повторно, укажува на многу блиска релација, овојпат меѓу воспитната теорија на Дјуи и движењето за прогресивно воспитување и образование (*progressive education*) од првата половина на 20 век. Навистина, Дјуи ја гради својата теорија во епохата на прогресивизмот и таа, особено во дваесеттите години, доживува голема популарност и станува теоретска основа на меѓународното движење за прогресивно образование. Меѓутоа, движењето ниту започнува, ниту завршува, ниту се исцрпува со учењето на Дјуи, ниту, пак, сфаќањата и

настојувањата на Дјуи целосно кореспондираат со карактеристиките на движењето за да можат и термилошки да се изедначат. Напротив, Дјуи многу често (Dewey, 1939, 1974b), а особено во подоцнежната фаза на движењето, се дистанцира од него и го подложува на критика. Затоа, и во нашето истражување прагматистичката педагогија и прогресивното воспитување и образование, кои се предмет на подетално проучување во третиот дел на трудот, ги разгледуваме како меѓусебно тесно поврзани, но не и идентични реформски движења.

Независно од тоа како се именува, во науката за воспитувањето и образованието, сепак, постои консензус во однос на поимната содржина на прагматистичката педагогија. Вообичаено таа се определува како реформско движење што се јавува во САД кон крајот на минатиот и почетокот на овој век, во чија што основа се наоѓа воспитната теорија на филозофот и педагогот Џон Дјуи. Бидејќи суштината на оваа теорија бара поширока експликација која ќе следи во второто и третото поглавје од трудот, во оваа прилика само ќе истакнеме дека вообичаено, суштината на воспитно-образовната дејност од аспект на овој педагошки правец ја изразуваат познатите гесла на училиштето на Дјуи: "воспитувањето е живот" ("education is life"), "учење по пат на активност" ("learning by doing"), "училиштето е заедница" ("school is society") (Potkonjak, Šimleša, 1989, 231).

Предметот на нашето истражување има и еден друг значаен аспект, а тоа е *влијанието*, односно присутноста и прифатеноста на идеите на прагматистичката педагогија во современата воспитно-образовна практика. *Современоста* ја сфаќаме многу пошироко од вообичаеното толкување на овој поим. Имено, во историјата на педагогијата под современост обично се подразбира состојбата во воспитувањето и образованието во последното столетие, па така и прагматистичката педагогија во литературата се определува како еден од правците на *современата* педагогија. Затоа и во нашето истражување, современоста нужно ја вклучува историската димензија и хронолошки, идентификувајќи неколку циклуси, се проследува влијанието на овој педагошки правец од нејзината појава па сè до денес. Иако значајно

внимание се посветува и на состојбата во деведесеттите години, што ја именуваме како *актуелна* воспитно-образовна практика, сепак сметаме дека таа претставува само една од етапите на влијание за чие толкување и разбирање неопходно е да се познава целовитоста на развојот на овој современ педагошки правец.

Под *воспитно-образовна практика*, пак, подразбираме непосредна реализација на училишниот, пред сè, наставниот процес кој е насочен кон остварување на одредена(и) воспитно-образовна(и) цел(и). Како параметри за проучување на училишната работа ги земаме целите, содржините, формите, методите и организацијата на наставата. Со оглед на тоа што воспитните цели се темелат врз одредена педагошка теорија, нашето истражување овозможува согледување и на теоретската заснованост на проучуваните воспитно-образовни системи. Притоа, во проучувањето на современата воспитно-образовна практика нужно и намерно поставуваме две огради: во однос на степенот на образованието и во однос на земјите во кои таа практика се проучува. Се определивме за *основното училиште*, бидејќи почетоците на прагматистичката педагогија се поврзани со делувањето на лабораториското основно училиште што Дјуи го отвори на Универзитетот во Чикаго. Освен тоа, најголем дел од педагошката литература што ја пишува во текот на својот долг и плоден живот се однесува токму на основното училиште, а согласно со тоа и реформските зафати што се прават под влијание на неговото педагошко учење, како во САД така и во повеќе европски држави, главно, се спроведуваат во основното образование. Во изборот, пак, на земјите во кои се следи влијанието на прагматистичките идеи врз воспитно-образовната практика, се одлучивме за: *САД*, заради потеклото на прагматизмот и неговите идејни творци и заради силината на влијанието што го извршил, а според некои автори (Mitrović, 1976, 316), и сè уште го врши врз воспитната теорија и практика.: *Англија*, заради силната прогресивна традиција во основното образование во која значаен удел има и педагошката теорија на Дјуи; и *Македонија*, заради обидите за унапредување на воспитно-образовната практика во основното образование кои сметаме дека во голема

мера ги одразуваат суштинските карактеристики на прагматистичката педагогија. Иако основното образование и воспитување во секоја од овие земји има специфичен развоен пат, а односот и третманот на оваа воспитна концепција во тој историски ѓд е различен, сепак ќе се обидеме да направиме компаративна анализа на ширината и интензитетот на нејзиното влијание во овие земји во текот на целиот период на нејзиното едновековно постоење.

### Цели и задачи на истражувањето

Во согласност со поставениот предмет, истражувањето е насочено кон постигнување на следните *цели*:

- ❖ расветлување на суштината, карактерот и значењето на прагматистичката педагогија;
- ❖ проучување на развојниот пат на прагматистичката педагогија од нејзините почетоци па сè до денес;
- ❖ утврдување на влијанието на прагматистичката педагогија врз актуелната воспитно-образовна практика во основното училиште во САД, Англија и Македонија.

Реализирањето на овие истражувачки цели се операционализира преку остварувањето на повеќе *задачи*:

- да се проучат општествено-историските услови за појавата на прагматистичката педагогија;
- да се проучат филозофските основи врз кои се темели оваа педагошка концепција;
- да се проучат психолошките основи врз кои се темели оваа педагошка концепција;
- да се разработи воспитната теорија на Џон Дјуи, основачот и главниот претставник на прагматистичката педагогија;
- да се идентификуваат периодите на влијание на прагматистичката педагогија врз основното образование и воспитување во САД и Англија;

- да се проучи влијанието на прагматистичката педагогија во епохата на прогресивизмот во САД;
- да се проучи влијанието на прагматистичката педагогија врз движењето за "ново" воспитување во Европа;
- да се проучи односот меѓу прагматистичката педагогија и "отвореното" воспитување во САД;
- да се идентификува прифатеноста на идеите на прагматистичката педагогија во законската регулатива на основното образование во Англија во 60-тите години;
- да се проучи односот меѓу прагматистичката педагогија и националните реформи во образованието на САД и Англија од осумдесеттите години;
- да се проучи присуството на прагматистичките идеи во целите, содржините, формите, методите и организацијата на наставата во денешното основно училиште во САД;
- да се проучи присуството на прагматистичките идеи во целите, содржините, формите, методите и организацијата на наставата во денешното основно училиште во Англија;
- да се проучи присуството на прагматистичките идеи во целите, содржините, формите, методите и организацијата на наставата во денешното основно училиште во Македонија;
- да се направи компаративна анализа на актуелната воспитно-образовна практика во САД, Англија и Македонија во однос на присуството и прифатеноста на идеите на прагматистичката педагогија.

#### Карактер на истражувањето

Нашето истражување по својот карактер е теоретско и историско-компаративно. Овој методолошки приод е во функција на што поцелосното согледување на прагматистичките сфаќања и на компаративното проучување

на значењето и влијанието што го имале некогаш и денес во основното образование во наведените земји.

### Методи и техники на истражувањето

Поставените цели и задачи ги детерминираат и методите и техниките на истражувањето.

Во согласност со карактерот на истражувањето, во него беа применети *историскиот, дескриптивно-аналитичкиот, експликативниот и теоретско-компаративниот метод.*

За прибирање на потребните податоци во истражувањето ја користевме *техниката на анализа на документација*, а предмет на анализа беа повеќе примарни и секундарни извори:

- бројните педагошки, филозофски и психолошки дела на основачот на прагматистичката педагогија Џон Дјуи;
- стручно-научните трудови од светската филозофска, педагошка и социолошка литература кои го третираат проблемот на прагматизмот и прагматистичката педагогија;
- педагошката и друга стручна литература која го обработува развојот и современата состојба на воспитно-образовните системи, и особено основното образование и воспитување, во САД, Англија и Македонија;
- законската регулатива и другите нормативни прописи врз кои се темели основното образование во наведените земји;
- наставните планови и програми кои се применувале и се применуваат во основните училишта во наведените земји.

Во проучувањето на обемната странска и домашна литература, како и во презентирањето на сознанијата до кое е дојдено како негов резултат, се користи комбиниранiot вертикално-хоризонтален, односно хронолошко-тематско-компаративен пристап, бидејќи сметаме дека тој е методолошки најсоодветен за обработка на една вака комплексна проблематика.

\* \* \* \* \*

Во согласност со методолошката основа на истражувањето е направена и структурата на трудот. Тој се состои од три тематски целини кои кореспондираат на трите зацртани истражувачки цели. Првата се однесува на *појавата и суштината на прагматистичката педагогија*, при што најнапред се идентификуваат и поодделно се разгледуваат основните детерминанти на нејзината појава: општествено-политичката условеност, филозофската и психолошката заснованост. Потоа се проследуваат суштинските обележја на прагматистичката педагогија преку конфронтирање со оние на "старата" школа, при што посебно внимание се обрнува на педагошкиот експеримент на Џон Дјуи кој го означува почетокот на движењето во САД. Носечки дел во оваа целина претставува разработката на воспитната теорија на Дјуи, која се остварува преку анализа на четири клучни поими во неа: воспитување, училиште, ученик и наставник.

Во третиот дел се дава *историски осврт на влијанието на прагматистичката педагогија* од нејзиното јавување до деведесеттите години на овој век. Почитувајќи го хронолошкиот принцип, се идентификуваат четири периоди во кои последователно се менуваат "плимата" и "осеката" на нејзиното влијание: почетниот период на зенит што го достигнува во движењето за прогресивно образование во САД, односно "ново" образование во Англија; "темниот" период обележан со почетокот на "големата дебата"; периодот на "новиот" прогресивизам чиј оптимистички дух се манифестира во Плауден извештајот во Англија и во движењето за "отворено" воспитување во САД; периодот на националните реформи во образованието во САД и Англија во кој повторно прагматистичката педагогија се подложува на критика и преиспитување.

Четвртиот дел го обработува *влијанието на прагматистичката педагогија врз актуелната воспитно-образовна практика во основното училиште*. Најнапред поединечно се разгледува присуството на прагматистичките сфаќања во целите, содржините, методите и организацијата на основношколската настава во САД, Англија и Македонија.

а потоа се дава компаративен осврт на влијанието на прагматистичката педагогија врз основното воспитување и образование во овие земји.

Завршниот дел содржи заклучни согледувања на проблемот на истражувањето, по што следуваат списокот на користената литература и прилозите.

Проблематиката што е предмет на нашето истражување е мошне обемна и комплексна, поради што и не е можно со ваков труд да бидат опфатени сите нејзини аспекти. Токму затоа, нашето истражување и ја нема амбицијата да ги разгледа и разреши сите прашања поврзани со ова педагошко учење, туку тоа треба да се разбере како давање сопствен придонес во напорите да се протолкува еден од највлијателните педагошки правци во светот и како првичен обид во нашата средина посистематски, посинтетски и компаративно да се проследи неговиот развиток и неговото влијание врз воспитно-образовната практика во основното училиште во САД, Англија и Македонија.



**ВТОР ДЕЛ**

**ПОЈАВА И СУШТИНА  
НА ПРАГМАТИСТИЧКАТА ПЕДАГОГИЈА**

## 1. ОСНОВНИ ДЕТЕРМИНАНТИ НА ПОЈАВАТА НА ПРАГМАТИСТИЧКАТА ПЕДАГОГИЈА

За да може да се разбере суштината на било кое педагошко движење, неопходно е првенствено да се познаваат карактеристиките на епохата која го создава. Затоа и проучувањето на прагматистичката педагогија го започнуваме со анализа на состојбите во американското општество кон крајот на 19 и почетокот на 20 век. Притоа, вниманието го насочуваме кон три негови аспекти кои ги идентификуваме како клучни фактори што ја условуваат појавата на ова реформско движење: општествено-политичките услови во земјата на преминот меѓу двата века, раѓањето на филозофската концепција на прагматизмот, и состојбите во науките, и особено психологијата, кон крајот на минатиот век. Во поединечното разгледување на секоја од овие детерминанти на прагматистичката педагогија ќе се обидеме да го пронајдеме одговорот на прашањата: зошто се јавува, зошто токму тогаш и зошто токму таму.

### 1.1. Општествено-политичка условеност

Во кусата американска историја, крајот на 19 и почетокот на 20 век обично се карактеризира како период на експанзија и реформи. Пошироко временски лоцирано, тоа е раздобје меѓу две големи војни: Граѓанската војна во Америка (1861-1865) и Првата Светска војна (1914-1918). Во овие помалку од педесет години, САД се трансформираат од рурална и неразвиена земја во урбан индустриски цин: од 1870-1910 год. населението се зголемува 132% (Litwack and others, 1982, 425); десетици илјади млади луѓе од малите места заедно со огромен број доселеници од Европа се слеваат во градовите кои стануваат милионски центри во чиј економски и политички живот триумфален поход остваруваат фабриките, трустовите и големите корпорации.

Последните децении од 19 век, означувани како домонополистички капитализам (Бихаљи-Мерин, 1986, 389), САД доживуваат вистинска револуција во индустријата, земјоделството, транспортот и политиката. Основен предуслов за тоа претставува изобилството на природни богатства, работна сила и капитал. Користејќи ја оваа солидна основа, како прв чекор на економската револуција, САД развиваат широка железничка мрежа (до 1900 год. американската железничка мрежа од 200 000 милји била најдобар, најефикасен и најбезбеден транспортен систем во светот (Litwack and others, 1982, 426), која овозможува проширување на пазарот за сите видови стока, привлекување на значителен странски капитал и остварување на огромен профит. Всушност, железницата станува клуч за развојот на многу индустрии и градови.

Најкарактеристичен белег на развојот на американската индустрија по граѓанската војна е појавата на корпорацијата како доминантна форма на индустриско организирање. Моќните империи, на пример, онаа за челик на Карнеги (Carnegie Corporation) и за нафта на Рокфелер (Standard Oil Company), претставуваат самостојни системи кои го контролираат секој сегмент на производството, дистрибуцијата и продажбата на своите производи. Развојот на гигантските корпорации го помага и новата технологија. Засиленото искористување на огромните природни богатства (јаглен, железо, бакар, дрва, нафта) доведува до офанзивен настап на науките и процут на откритијата. Така, во овој период настапува вистинска "грозница" на технички изуми: телефонот, телеграфот, електричната лампа, машината за пишување, автомобилот. Од 1860-1890 год. се патентирани 440 000 откритија, а во првите две децении на 20 век тој број се зголемува скоро на милион (Olson and others, 1980, 95-96).

Силната индустрија го интензивирала и развојот на земјоделството, така што од 1865 год. до крајот на 19 век површините на обработливо земјиште се зголемуваат четири пати (Бихаљи-Мерин, 1986, 389). Тоа овозможува САД да станат главен извозник на житни и други култури во Европа. Всушност, сите овие елементи на економската револуција

придонесуваат САД да му го одземат приматот во индустриската развиеност на својот некогашен најголем колонизатор Велика Британија, и да станат прва индустриска сила во светот.

Концентрацијата на производството и капиталот стимулирана и од интересот за учество на банкарите, условува создавање на монополистички компании и трустови во сферата на индустријата, транспортот и комуникациите и издвојување на индустриско-финансиски магнати (Captains of industry) (Link, · Catton, 1967, 5) кои имаат целосна контрола врз американската економија. Во личноста и кариерата на овие моќници и лидери можеби најдобро се одразува духот на живеењето во т.н. Златно доба. Тоа е време кога мерило за сите постапки е Неговата Светост Успехот (*Gospel of success* -Litwack and others, 1982, 426). Имено, целокупниот економски растеж го поткрепува идејата дека секој може да стане богат и успешен ако е способен да работи и ако сите сили и по секоја цена ги посвети на остварување на големи цели: "Стремете се високо", ги советува младите почетници милионерскиот магнат Ендрју Карнеги. "...кажете си себе си: моето место е на врвот. Бидете кралеви во своите сништа" (ibid., 426). Всушност, Дарвиновата теорија за опстанокот на најсилните се применува во социјален контекст: опстанува оној кој успева да ги победи своите конкуренти, без оглед на средствата што ги користи, бидејќи целта, односно успехот, моќта, го оправдува секое средство. Тесно поврзана со оваа е и идејата дека секој е одговорен за својата економска положба. Тоа значи дека причините за својот успех или неуспех треба да се бараат единствено во сопствените способности и слабости, а не во поставеноста на општествено-економските односи. Провирајќи ги овие вредности и модели на однесување, оваа епоха создава успешни и богати луѓе кои се упорни, агресивни, самоуверени, немилосрдни, спремни за манипулација и нечесност, но и способни и талентирани, со огромна енергија и јасна визија, свесни за своите способности и улогата што ја играат на историската сцена. А на светската економска и политичка сцена, кон крајот на 19 век САД ја преземаат главната улога. Монополите и финансиската олигархија не само

што ја контролираат економијата, туку ја креираат и внатрешната и надворешната политика на земјата. Сигурни во супериорноста на своите институции и вредности, политичарите и индустријалците желни за моќ и богатство, во последната деценија на векот ја придружуваат Америка кон европските моќници во битката за освојување на светот. Своите експанзионистички интереси ги насочуваат кон Карибите, Мексико, Латинска Америка и Азија, каде што настојуваат да го искористат нивниот економски потенцијал и да го наметнат својот поредок. Сè на сè, почетокот на новото столетие САД го дочекуваат како економска и политичка велесила, најбогата и индустриски најмоќна земја во светот.

Сепак, високата позиција што ја има земјата во светската поделба на моќта, не значи и демократски услови за живеење и благосостојба за сите нејзини граѓани. Напротив, филозофијата на успехот ја прикрива другата страна на реалноста која се состои од огромно мноштво Американци кои ја плаќаат цената на брзиот и неконтролиран индустриски и урбан растеж со својата сиромаштија и обесправеност. Многумина автори периодот од 1870-1890 год. го означуваат како Позлатено доба (Gilded Age), не само заради просперитетот на општеството, туку и за да се потенцира корумпираноста на политиката и недовербата во државната интервенција, особено во областа на економијата и социјалната политика. Експлоатацијата на женскиот и детскиот труд, ниските плати, долгото работно време, лошите услови за живот и работа, неводењето грижа за старите, неспособните и болните, раширеноста на криминалот - тоа се само дел од социјалните и економските проблеми со кои се соочува американското општество на крајот на 19 век и кои како негово наследство остануваат за решавање во следниот период - Епохата на прогресивизмот (Progressive Era).

Како протест на сите зла на индустријализираниот и урбанизиранiot живот, прогресивизмот во времето кога се јавува претставува коалиција на повеќе движења за политичка, социјална и економска реформа. Развојот на американскиот прогресивизам се одвива во три главни етапи: првата го опфаќа периодот од крајот на 19 век до Првата Светска војна, втората, од

1919 год. до Големата депресија од 1929 год., а раздобјето од триесеттите години до почетокот на Втората Светска војна ја означува последната фаза од развојот. Во неговата прва фаза и натаму се забележуваат знаци на просперитет, тоа се сè уште години на експанзија: зголемување на бројот на населението за скоро 40%, зголемена миграција село-град и пораст на градското население за скоро 80%, зголемување на површините на обработлива земја и пораст за 400% на вредноста на фармите, населување на нови 14,5 милиони имигранти од Европа, појава на финансиски империи, пораст на извозот на американски производи, пораст на американски инвестиции надвор од границите на земјата, период на релативна стабилност со скоро целосна вработеност (Link, Capon, 1974, 10-19). Истовремено, тоа се години и на надеж: "Американците, сигурни во своите способности да ги исправат социјалните и економските неправди наследени од 19 век, поведуваат доблесна крстоносна војна на сите нивоа на управување за да се ревитализира демократијата, да се стават економските институции под државна контрола и да се најде одговор на двојното зло на привилегираноста и сиромаштијата" (Litwack and others, 1982, 579). За таа цел се преземаат повеќе чекори во областа на политиката и социјалата. Особено во сферата на социјалната легислатива прогресивистите работат на закони за заштита на детскиот труд, а овие и други идеи се спроведуваат за време на претседателствувањето на Теодор Рузвелт, Тафт и Вилсон. Но, иако идеите заживуваат, а законите се донесуваат, сепак, многу малку структурни промени се направени. Се чини дека базичната идеја е да се корегираат злата на системот, но самиот систем да се сочува недопрен (ibid., 579).

Во текот на 20-тите години, кога во економскиот живот на земјата јакне политиката на *laissez-fair*, се зголемува отпорот од страна на интелектуалците на Америка кон нехуманоста и духовното сиромаштво на општеството: "Никогаш порано Америка не била толку материјалистичка, никогаш повеќе не се славеле идеалите на слободниот пазар, техниката како цел и машините и парите како највисоки вредности" (Popović, 1975, 136). Носители на овој отпор биле истакнати писатели (Хенри Џејмс, Џек Лондон,

Теодор Драјзер, Синклер Луис, Дос Пасос), одредени универзитети и група интелектуалци собрани околу списанието Нова Република ("The New Republic"). Во плејадата автори од почетокот на 20 век, кои се залагаат за радикално трансформирање на американското општество, доминантни се фигурите на двајца посветени ентузујастички: Вилијам Џејмс и Џон Дјуи. Нивните размислувања, пред сè, филозофските погледи, се нераскинливо поврзани со епохата на прогресивизмот: првиот создава оригинална филозофска концепција која го одразува духот на времето, а вториот неа ја претвора во основен инструмент за реконструкција на општеството и надминување на неговите спротивности. Така, во мугрите на новото столетие, овие двајца автори придонесуваат за појавата на новата филозофска концепција-прагматизмот.

## 1.2. Филозофска заснованост

Проучувачите на историјата на американската филозофија се согласуваат дека, кога станува збор за менталитетот и духот на американскиот народ, всушност, постојат две Америки. Едната е европска, која ги опфаќа главно источните држави и е вкоренета, пред сè, во англиската традиција, одразувајќи го во стандардите на културата богатото наследство и префинетоста на "Старата дама". Втората, пак, е американска Америка: земја на "нација со младо срце и богатство од можности и надежи" (Durant, 1961, 509), која го живее актуелниот миг со директноста и едноставноста на акцијата и неоптовареноста на новото искуство. Токму оваа втора Америка ја создава филозофијата на прагматизмот, како израз на историските околности во втората половина на 19 век.

Одразувајќи го реалистичкиот и демократскиот дух на младата Америка, прагматизмот за своја основа има четири доминантни влијанија во општествениот и научниот живот: научниот метод, филозофскиот емпирицизам, биолошката теорија на еволуцијата и демократскиот идеал

(Morris, 1970, 5). Овие четири фактори значајно, иако не подеднакво, ќе влијаат врз филозофските учења на четворицата автори кои се сметаат за основачи и главни претставници на прагматизмот: влијанието на научниот метод е најизразено кај Чарлс Пирс (Charles Peirce, 1839-1914), филозофскиот емпирицизам е најсилен кај Вилијам Џејмс (William James, 1842-1910), еволуционизмот е од централно значење за Џорџ Мид (George Mead, 1863-1931), а идеалот на американската демократија е доминантен кај Џон Дјуи (John Dewey, 1859-1952). Со оглед на специфичностите на своите учења, овие автори се подведуваат и под други заеднички именители: инструментализам, експериментализам, емпириски натурализам, прагматичен натурализам (Eames, 1977). Терминот прагматизам, иако можеби не кореспондира со целината на нивните учења, сепак, најсоодветно го изразува она што е во центарот на вниманието кај сите нив: дејственоста на човековата интелигенција. Сите се согласуваат дека човекот е активно мислечко суштество кое настојува да ја контролира својата иднина во согласност со поставените цели. Ова е средиштето во кое се среќаваат сите четворица, а оттука натаму заминуваат секој во свој правец, приближувајќи се или оддалечувајќи се еден од друг, спротивставувајќи се и надополнувајќи се во своите гледишта. Токму затоа, прагматизмот и се квалификува како единство на мноштвото (*one in many*), при што и единственоста и различноста се подеднакво важни и потребни. Во таа смисла, оваа филозофија потполно соодветствува на карактеристиките на американската нација и нејзините стремежи за градење на заедница на индивидуалци.

Иако сите четворица автори во своите филозофски размислувања покажуваат нагласен интерес за воспитно-образовната теорија и практика, во понатамошното излагање поопширно ќе се задржиме само на филозофските учења на Џејмс и Дјуи, бидејќи сметаме дека токму кај нив, а особено кај Дјуи, се наоѓаат основите на прагматистичката педагогија.



а) *Радикалниот емпиризам на Вилијам Џејмс*

Кон крајот на 19 и почетокот на 20 век, многу елоквентно и во голем стил, Вилијам Џејмс на американската и на светската научна и филозофска јавност ѝ ја презентира својата филозофија на прагматизмот. Нејзината суштина и начинот на кој ја изложува, во целост го одразуваат мигот на времето. Џејмс ги руши традиционалните рамки на филозофското мислење и во својот систем на идеи внесува вредности и терминологија од пазарот, берзата, секојдневниот живот и личното искуство на поединецот.

Израснат во семејство на протестантски пастор во кое ја чувствувал атмосферата на филозофските дискусии, Вилијам Џејмс имал и можности и интерес за широко образование. Се школувал во САД, Франција и Швајцарија, каде што стекнал солидно образование во науките, уметностите и филозофијата. Студирал сликарство, природни науки и медицина на Харвард, а психологија во Германија. Магистрирал на Универзитетот во Харвард (1870), каде што почнувајќи од 1872 год. па сè до својата смрт, работел како професор, најнапред по анатомија и физиологија, потоа по психологија, и на крај, по филозофија. Со објавувањето на својот капитален труд *Принципи на психологијата* (Principles of Psychology, 1890) со кое стекнува светска слава, неговиот интерес се свртува кон филозофијата и метафизиката, така што по 1900 год. најголем дел од неговите објавени дела се од областа на филозофијата: *Волјата за вера* (The Will to Believe, 1897), *Прагматизам* (Pragmatism, 1907), *Плуралистички универзум* (A Pluralistic Universe, 1909), *Што е вистината* (The Meaning of Truth, 1909), *Некои проблеми на филозофијата* (Some Problems of Philosophy, 1911), *Есеи за радикалниот емпиризам* (Essays in Radical Empiricism, 1912). Во последното дело, постхумно објавено, всушност и најјасно ги формулира основите на своето учење, кое одделни автори го карактеризираат како "најсовршен филозофски израз на американскиот индивидуализам" (Cremin, 1964, 108).

Својата филозофска концепција Џејмс ја базира врз "антиинтелектуалистички" правци: емпиризмот и номинализмот, позитивизмот, особено емпириокритицизмот на Ернст Мах, и утилитаризмот.

како и врз еволуционизмот на Дарвин. Иако самиот скромно истакнува дека прагматизмот е само "ново име за некои стари начини на мислење" (Durant, 1961, 518), сепак со право може да се каже дека тој претставува негово автентично филозофско решение.

Џејмс остро ја критикува рационалистичката метафизика, и на нејзините апсолутни, нужни и возвишени принципи и вечни вистини, им ги спротивставува променливите и бројните факти на животот: "Прагматистот се свртува од апстракцијата и од недоволно конкретното, од вербалните решенија, од лошите априорни разлози, од зацврстените принципи, од затворените системи, од вообразените апсолути и начела. Тој се свртува кон конкретноста, соодветноста и достатноста, кон фактите, кон дејствувањето и кон моќта... Прагматизмот значи слободен воздух и можности на природата - наспроти догмата, извештаченоста и вообразената конечност на вистината" (Џејмс, 1992, 51).

Според Џејмс, прагматизмот не е целовит филозофски систем, туку само метод, кој, пак, од своја страна, не е посебно решение, туку само став на ориентација: "Од секој збор вие морате да ја изведете неговата практична вредност "во готовина" (cash-value) и да ја ставите на проверка во текот на вашето искуство. Тогаш тој ќе се јави помалку како решение, а повеќе како програма за натамошна работа, а уште поособено како укажување на патиштата и начините со кои постојното може да се менува" (ibid., 51).

Како метод за решавање на филозофските спорови, прагматизмот го презема од *Чарлс Сандерс Пирс* кој во 1878 год. во статијата "Како да се направат нашите идеи појасни" (How to make our ideas clear) објавена во списанието *Popular Science Monthly*, за првпат во филозофијата го воведува поимот *прагматизам* (од грч. прагма што значи дејствување, дејност, работа, дело). Пирс, според зборовите на Џејмс, укажува дека нашите мисли реално се правила за дејствување. Според Пирс, за да се утврди значењето на некоја идеја, потребно е да се испитаат последиците до кои доведува нејзиното остварување. Во спротивно, секоја расправа е бесконечна и бесмислена. Прифаќајќи го согледувањето на практичните последици од гледиштата како

основен критериум за нивната исправност и вистинитост, Џејмс го понудува прагматизмот како метод за решавање на филозофските спорови, како миротворец и посредник меѓу "нежните" и "жилавите", материјалистите и идеалистите, науката и метафизиката (ibid., 33). Значи, клучното прашање на прагматичкиот метод е: *кои се последиците?* и токму затоа, тој е свртен кон фактите, дејствувањето и иднината.

Џејмс ја прифаќа Пирсовата метода на испитување на значењата на општите поими, но ја применува на начин со кој доаѓа до резултати кои Пирс не ги одобрува, поради што и јавно се дистанцира од Џејмсовиот прагматизам. Имено, Џејмс не поставува никакви огради на прагматичката проверка на идеите. За разлика од Пирс, кој бара проверка во рамките на објективното искуство на поголем број научни истражувачи, за Џејмс доволен и единствено меродавен критериум е личното искуство. Всушност, едноставноста на прагматичкиот метод го води Џејмс до поинакво дефинирање на вистината, до "една нова, генетичка теорија на вистината" (ibid., 57). Според неа, вистината не е објективна, вечна и неменлива, туку индивидуална, релативна и утилитарна. Таа се менува исто како што се менуваат зборовите на јазикот или обичаите на народите: таа е процес и "и случува на идејата", што значи дека идејата станува вистинита низ процесот на секојдневното проверување и докажување.

Самиот Џејмс ќе ја нарече својата филозофија радикален емпиризам, со што првенствено ја истакнува неприкосновеноста на искусствената димензија: ништо не може да се прифати што не е доживеано во искуството: вистината е "родово име за сите видови определени активни вредности во искуството", (ibid., 58), а вистинита е онаа идеја што секој поединец може да ја провери во своето лично искуство. Освен тоа, вистината за Џејмс е еден вид добро, како здравјето, богатството и убавината. И, како што здравјето е само збор што го означува нормалното функционирање на различните телесни органи, така и вистината е само име за нормално функционирање на идеите во нашиот живот како целина. Вистинито е само она што е корисно за

животот на човекот. Всушност, прагматизмот ги нагласува практичното, корисното и успешното како вредносни категории на реалниот живот на човекот: "Единствен критериум на прагматизмот во испитувањето на веројатната вистина е-она што најдобро дејствува, што најдобро "работи", што најдобро успева, што најдобро не води во нашиот живот, што е најпогодно за секој дел од животот и што се вклопува во целината на барањето на искуството и при тоа ништо да не биде изоставено" (ibid., 64-65).

Апсолутизирањето на човечкото искуство, интереси и практика во филозофската концепција на Вилијам Џејмс кореспондира со духот на времето во кое живеел. Како што истакнавме во претходното поглавје, тоа како приоритети ги поставува активната димензија на човековото постоење и преземањето одговорност за сопствениот живот. Кај Џејмс, овие карактеристики значат свртеност кон човекот (хуманизам), поливалентност на неговата акција (плурализам), и верба во неговите можности (оптимизам). Оттука, прагматизмот е филозофија на поединецот и неговата енергија, на светот на слободниот избор и шансите, и на безрезервната верба во иднината. Неговиот помлад колега, Џорџ Сантајана, во едно од своите дела забележува: "Џејмс го почувствува повикот на иднината и сигурноста дека таа може да биде многу подобра и сосема поинаква од минатото" (Cremin, 1964, 109). Тоа е и филозофија која лесно станала орудие на прогресивизмот, бидејќи ја вреднува легислативата во зависност од нејзината практична применливост.

Претворањето на оваа филозофија во инструмент за прогресивна промена е задача што ја презема еден од Џејмсовите ученици, Џон Дјуи. Ако Џејмс го нагласува индивидуалното, Дјуи на преден план ја става заедницата, а филозофијата настојува да ја направи инструмент на социјалното делување. Затоа, тој е помалку прагматист, а повеќе приврзаник на апсолутната вредност на толеранцијата, експериментот, слободниот израз и демократскиот колективизам.

б) *Инструментализмот на Џон Дјуи*

Многумина Џон Дјуи го сметаат за најистакнат претставник на прагматизмот, чишто принципи доследно ги применил во сите подрачја на филозофијата. Кога самиот Џејмс јавно го прогласил за прагматист, Дјуи неволно се согласил со таа квалификација, но неколку децении по смртта на Џејмс, го отфрлил овој термин, согледувајќи ја неговата злоупотреба. Многумина го гледаат како најголем американски филозоф, а некои негови современици дури и го нарекуваат "најголем интелектуален ослободител на нашето време" кој "филозофската мисла ја поврзал со потребите на своето време"(Whitehead, 1939, 477). Едно е неспорно: во својот долг и плоден живот тој ги интегрирал наследството на европскиот исток и авантуризмот на американскиот запад, одразувајќи го на тој начин духот на Америка во целина.

Роден е во Берлингтон, во државата Вермонт, во семејство на трговец. Првите дваесет години од животот се период на негово растење и школување во духот на старата култура која е сочувана во Вермонт и Пенсилванија. Следните две децении ја обележуваат неговата универзитетска кариера, како професор по филозофија на Универзитетите во Минесота (1888-1889), Мичиген (1889-1894) и Чикаго (1894-1904), а потоа се враќа на Исток, каде што до крајот на својот живот работи како професор и раководител на Катедрата за филозофија на престижниот Универзитет Колумбија во Њујорк. Во почетокот на својот духовен развотој тој е под влијание на англиските неохегеловци, меѓутоа, со неговото заминување на Средниот Запад, запознава една нова Америка, а подлабокото согледување на нејзиниот бурен практичен живот, го поттикнува да пронајде начини за примена на разумот во служба на слободата. Иако во текот на својата долга кариера ги менувал и дополнувал своите филозофски сфаќања, Дјуи останал доследен во појдовното исходиште кое го изложил во повеќе дела од областа на филозофијата, логиката, етиката и психологијата: *Студии од логичката теорија* (Studies in Logical Theory, 1903), *Етика* (Ethics, 1908), *Како мислиме* (How We Think, 1909), *Дарвиновото влијание врз филозофијата* (The Influence

of Darwin on Philosophy. 1910), *Есеи од експерименталната логика* (Essays in Experimental Logic, 1916), *Воспитување и демократија* (Democracy and Education, 1916), *Креативна интелигенција* (Creative Intelligence, 1917), *Обнова на филозофијата* (Reconstruction in Philosophy, 1920), *Човечката природа и однесување* (Human Nature and Conduct, 1922), *Искуство и природа* (Experience and Nature, 1925), *Трагање по извесноста* (The Quest for Certainty, 1929), *Уметноста како искуство* (Art as Experience, 1934), *Логика, теорија на истражувањето* (Logic the Theory of Inquiry, 1939), *Слобода и култура* (Freedom and Culture, 1939), *Човекови проблеми* (Problems of Men, 1946).

Како и Џејмс, и Дјуи ја критикува метафизичката филозофија и нејзините апсолутни норми и општи вредности, која, според него, значи бегство од активната работа и совладувањето на неосознаените односи во природата и општеството. Длабоко чувствувајќи ги социјалните тензии, нестабилноста и неизвесноста на актуелната општествена состојба, Дјуи настојува да ја "реконструира" филозофијата и да ја направи дејствена, која ќе им помага на луѓето во радикално изменетиот свет. Оваа реформа, односно обнова на филозофијата, Дјуи ја започнува во областа на теоријата на познанието, а негова појдовна точка е дарвинизмот: "... Без сомнение, најголемиот разрешувач на старите прашања во современата мисла, најголемиот поттикнувач на новите методи, новите намери, новите проблеми, го донесува научната револуција која својот врв го достигнува во *Потеклото на видовите* (Ratner, 1939, 138).

Според Дјуи, умот, исто како и телото, е орган што еволуирал од пониски форми во борбата за опстанок, а свеста се формирала заради поуспешно регулирање на човековиот однос кон животната средина: "Мозокот е првенствено орган на одреден вид однесување, а не на сознавање на светот" (Dewey, 1917, 36). Умот, всушност, е во функција на прилагодување на човекот на условите во кои живее и работи, а мислата е инструмент за реадaptација. Но, прилагодувањето Дјуи не го сфаќа како пасивно приспособување: "Целосната адаптација кон средината значи смрт. Основна

точка на сите реакции е желбата да се контролира средината" (Durant, 1961, 523). Значи, проблемот на филозофијата не е како да се запознае надворешниот свет, туку како да се научи да се контролира и менува, и во името на кои цели тоа да се остварува.

Дјуи ја развива теоријата на радикалниот емпиризам на Вилијам Џејмс и го прифаќа сфаќањето дека во непосредното искуство е содржана целокупната стварност. Всушност, во искуството "се координираат" субјектот и објектот, средствата и целта, фактите и вредностите, практиката и теоријата. Со оглед на тоа што е насочено кон менување на средината и кон стремежот таа да биде контролирана, во искуството се среќаваат реалното и идеалното. Разликата меѓу материјата и духот, објектот и субјектот, не постои во стварноста, туку само во мислењето како "работна хипотеза", како орудие за разликување на нашето јас од околината.

Секое искуство, според Дјуи, содржи елементи на мислење. Мислењето, или како тој го нарекува, истражувањето, не започнува со премиси, како што сметале рационалистите, туку со потешкотии, а потоа продолжува со хипотези кои треба да се проверат во практиката: "Првата специфична карактеристика на мислењето е соочувањето со фактите-истражување, прецизна и екстензивна опсервација. (Dewey, 1950, 140). Мислењето не се јавува како спонтанa активност на нашиот дух, туку како инструмент за решавање на одредени проблеми кои настануваат во континуитетот на нашето практично дејствување. Идеите, како резултат на мислењето, се инструменти за употреба во искуството: "Како што е случајот со сите орудии, нивната вредност се наоѓа не во нив самите, туку во нивната способност за работа која се покажува во последиците на нивната употреба" (ibid., 1950, 121). Овие логички инструменти, како што ги нарекува Дјуи, ако успешно ја водат нашата акција, со повторување преминуваат во навика, а навиките подоцна се формулираат во правила. Тие правила не се трајни, туку се менуваат кога нови логички инструменти (форми, поими, закони) ќе се покажат како подобри, што претпоставува нивно постојано проверување во практиката. На тој начин, мислењето е процес со кој се врши реорганизација

на искуството, а логиката, како наука за мислењето, е формулирање на мисловните постапки кои ја вршат сè поекономично оваа реорганизација. Притоа, за разлика од Џејмс кој дозволува и индивидуално и емоционално проверување на самостојно стекнати вистини, според Дјуи, во практиката се проверува интелектуалното искуство на голем број луѓе, односно научни истражувачи.

Мислењето, смета Дјуи, е социјална категорија, што значи дека е тесно поврзано со одредено културно опкружување: обичаи, уверувања, јазик, традиција. Според него, најзначајните работи во општеството се препуштени на одлуката токму на ова социјално наследство, како и на предрасудите и класните интереси, што е неприфатливо и погубно. Тој е голем противник на материјализмот на модерната култура, на духовното сиромаштво и глорификацијата на "американскиот начин на живот" (american way of life). Се чини дека човекот колку повеќе го зголемува своето влијание и контрола врз природата, толку повеќе се покажува неспремен да ја искористи оваа позиција во остварувањето на хуманистичките цели. Излезот Дјуи го гледа во човечката креативна интелигенција, отелотворена во научниот дух и реконструираната филозофија, бидејќи науката претставува најголема сила на модерното општество за произведување на социјални промени и обликување на човечките односи. Всушност, основното прашање, за Дјуи, е "развојот на науката и нејзината примена во животот" (Durant, 1961, 526), примената на научната експериментална метода во решавањето на сите општествени и морални проблеми: "Моралот, филозофијата, се враќа кон својата прва љубов, љубовта кон мудроста што го негува доброто. Но таа се враќа кон Сократовиот принцип што се засновува врз мноштво специјални методи на истражување и тестирање: врз организирано знаење, како и врз контрола на уредувањето врз основа на што индустријата, правото и образованието ќе можат да се концентрираат на проблемот на учеството до степен на усвоеност на сите стекнати attained вредности од страна на сите мажи и жени" (ibid., 526). Значи, основен критериум за проценување на сите вредности, норми и цели на човековото однесување, треба да бидат фактите



од набљудувањето и експериментирањето. Токму овие негови повеќедецениски настојувања за примена на научните методи во решавањето на општествените проблеми, самиот Дјуи ги именува како обнова на филозофијата.

За разлика од прагматизмот на Џејмс и Пирс кој е индивидуалистички, прагматизмот на Дјуи е социјален, бидејќи смета дека филозофијата треба да му служи на општеството. Неговата инструменталистичка филозофија си поставува амбициозна задача да го реформира тогашното американско општество, нудејќи решенија за надминување на општествените спротивности. Својата визија за општествена реконструкција, Дјуиевата филозофија ја започнува со реформа во областа на воспитувањето и образованието, со надеж дека изменетиот живот и работа во училиштето ќе придонесат за менување на американскиот поредок и изградба на подобра општествена заедница.

### 1.3. Психолошка заснованост

Ако би се обиделе да ги сумираме основните карактеристики на општественото живеење во Америка на преминот меѓу двата века, тогаш сигурно би се определиле за две: промена и развиток. Овие обележја наоѓаат истоветен одговор и во состојбата на научната мисла во овој период, која донесува нови согледувања за човекот и за општеството. Нивна појдовна основа, како во областа на физиката, хемијата и биологијата, така и во областа на психологијата, социјалната теорија и филозофијата, е еволуционизмот на Чарлс Дарвин.

Во своето главно дело "Потеклото на видовите" (*The Origin of Species*, 1859), Дарвин ја застапува идејата за "природната селекција" и "опстанокот на најспособните", чиешто прилагодување на променливата природна средина овозможува создавање нови видови, вклучувајќи го и човекот. Овие идеи наоѓаат широка прифатеност кај американските интелектуалци кои, како

што истакнавме и во првото поглавје, ги преведуваат во социјален контекст. Заслуга за тоа има, пред се, Спенсеровото сфаќање дека Дарвиновата биолошка теорија и нејзиниот концепт за природна селекција, се однесува и на човековото општество. Спенсеровите следбеници, познати како социјални дарвинисти, веруваат дека и човековото општество еволуира како резултат на опстанокот на најсилните, а еволутивниот процес ветува константен прогрес. И, како што природата има целосна слобода во селекцијата на видовите, така и прогресот на општеството претпоставува неограничена слобода на бизнисот, без никаква интервенција од страна на државата. Всушност, ако во економскиот живот во текот на Златното доба во Америка, доминира *laissez-faire* политиката и Неговата Светост Успехот (*Gospel of Success*), во културниот живот доминира социјалниот дарвинизам и Неговата Светост Прогресот (*Gospel of Progress*) (Litwack & others, 1982, 511).

Дарвинизмот врши силно влијание и врз развојот на психологијата, која во последната четвртина на 19 век, доживува пресврт од филозофска во научна дисциплина, односно се свртува кон научно проучување на човековото однесување и особено на човековиот ум. Иако развојот на американската нова психологија го детерминираат нејзините германски (Густав Фехнер, Херман фон Хелмхолц и Вилхелм Вунт) и англиски (Френсис Галтон, Чарлс Дарвин и Херберт Спенсер) родители (Cremin, 1964, 100), сепак, и таа ги одразува, пред сè, практичните потреби на американското општество. Дарвинизмот влијае не толку со оригиналноста на самата теорија, колку со акумулацијата на мноштвото систематизирани податоци. Еволуционизмот, всушност, станува основа на психолошкото мислење, а психологијата се повеќе се врзува за биологијата, толкувајќи ги менталните процеси како функции што овозможуваат усогласување со светот.

Еволуционизмот во голема мера придонесува и за развојот на експерименталната психологија чија што концепција, главно, е заслуга на Вилхелм Вунт. Со објавувањето на неговото дело "Физиолошка психологија" и основањето на првата лабораторија за експериментална психологија, психологијата се претвора од "бесдомник кој чука на вратата на

физиологијата, етиката и епистемологијата” (Marfi, 1963, 136), во самостојна експериментална наука, рамноправна со другите природни науки.

Развојот на еволутивната теорија и експерименталната психологија, пак, доведува до осамостојување на детската психологија. Еволутивната теорија придонесува за зголемување на интересот кон детето, истакнувајќи го сфаќањето дека во индивидуалниот развој се одразува голем дел од природата на животните процеси и нивната тенденција за движење кон покомплексни форми. Всушност, самиот Дарвин е еден од првите проучувачи кој водел секојдневни белешки за развојот на детето. Иако почетоците на систематската детска психологија се наоѓаат во Германија, најголема заслуга за нејзината меѓународна афирмација има Стенли Хол. Ако може да се каже дека Хербарт е последен од големите “филозофски” психолози, тогаш, можеби, Хол е прв од новата генерација на “научни” психолози (Grubacher, 1947, 148). Школувајќи се кај Вунт на Универзитетот во Лајпциг, а под силно влијание на дарвинизмот, Хол ја развива својата генетичка теорија на рекапитулацијата-теорија според која онтогенезата, развојот на индивидуалниот организам ја рекапитулира филогенезата, еволуцијата на видот. Со своето сфаќање дека цивилизацијата го отсликува начинот на детскиот развој, а училишниот систем начинот на кој се адаптира на природниот развој на индивидуите, (Cremin, 1964, 102), овој плејбој на западното школство, како што го нарекува еден негов биограф, ја поврзува психологијата со педагогијата и станува еден од главните претставници на движењето за проучување на детето. Иако не е негов основач, името што му го дава, “paidocentric”, видоизменето како “child centered”, ќе го обележи целиот 20 век. Неговите проучувања на детскиот развој (Adolescence, 1904; Educational Problems, 1911), придонесуваат акцентот во истражувањата да се стави на чувствата, диспозициите и однесувањето на детето. Оптимистичкото гледање на развојните можности на детето и на значењето на детството и младоста за подоцнежниот живот, Хол го изразува со следните зборови кои подоцна ќе станат инспирација на првите претставници на прогресивното образование: “Младоста, златното доба на животот, детето, совршениот цвет

на создавањето, најмногу од сите нешта се достоини за љубов, почит и проучување" (Röhrs, 1995, 182).

Детската психологија во САД, главно, е ориентирана кон бихевиористички истражувања, особено на растењето и развитокот, како и квантитативни проучувања на процесот на учење во детството, адаптирањето на домашните и училишните ситуации, како и постигнувањата на училишните деца. Овој голем интерес за детската психологија претставува солидна основа за движењето за прогресивно образование од крајот на 19 век. Таа овозможува собирање на значаен материјал за емотивните, импулсивните и интелектуалните својства на децата, што го помогнува процесот на демократизација и индивидуализација во училиштата.

Значаен придонес со своите психолошки размислувања даваат и филозофите прагматисти: Вилијам Џејмс, Џон Дјуи и Џорџ Хербарт Мид. Сите ја нагласуваат потребата од психолошка заснованост на образованието, меѓутоа, според нив, тоа не значи директно преведување на психолошките сознанија и законитости во областа на педагогијата. Во своето познато дело *Разговори со наставниците* (Talks to Teachers, 1899), Џејмс истакнува: "Психологијата е наука, а наставата е уметност; а науките никогаш директно не ги генерираат (произведуваат) уметностите. Примената мора да ја направи посредничкиот инвентивен ум, со користење на својата оригиналност" (Eames, 1977, 208). За Дјуи, пак, ниедна воспитна постапка или педагошка максима не произлегува директно од голите психолошки податоци (ibid., 209). Всушност, и двајцата се согласуваат дека наставникот мора да ги користи сознанијата од психологијата и другите науки кои се однесуваат на човечкиот живот и неговото однесување, но од пресудно значење е неговото чувство и такт како да се постави кон ученикот и како да делува во конкретната ситуација.

Асоцијативната психологија свеста ја толкува како складиште во кое се чуваат идеите и методите кои по потреба се повикуваат, а улогата на образованието е да ги презентира структурираните идеи на умот кој ги апсорбира и ги чува подготвени за повторување. Преведено во училишниот

живот, тоа значи дека училницата е место во кое на децата им се презентираат систематизирани информации кои тие ги восприемаат, но во таквата училница отсуствува активноста, емотивноста и социјалноста. Наспроти ова традиционално сфаќање на развојот на свеста, Џејмс свеста ја толкува како активен феномен кој е постојано ангажиран во забележување, нагласување, игнорирање и интерпретирање на податоците од непосредното искуство. Претставниците на прагматизмот му приобаат на детето како на суштество во развој и го истакнуваат значењето на детските импулси во развојот на интелектуалниот живот. Детето има импулс да ракува со работите, да се движи, да покрива и открива, да составува и раздвојува, да зборува и да слуша. Овие детски импулси, според Дјуи, соодветствуваат на рафинираните активности на научникот во лабораторијата, бидејќи и двајцата ја имаат љубопитноста, имагинацијата и љубовта кон експериментирањето, а научникот само ги организира импулсите во диспозиции за истражување. На овие истражувачки пориви воопшто не им одговара училница во која учениците седат мирни во своите клупи, одговараат само кога ќе бидат прашани и не комуницираат со соучениците и наставникот. Овие размислувања на претставниците на прагматизмот бараат поинаква организација на училишниот живот во која учењето ќе претставува уживање што ќе го овозможат новите и возбудливи искуства на себенаоѓање во светот.

Како и другите негови современици, и Џон Дјуи, под силно влијание на еволутивната теорија, смета дека можностите за човековиот развој се бесконечни. Меѓутоа, за разлика од останатите, тој природните закони не ги смета за гаранција за постигнување на совршенство, туку го истакнува гледиштето дека прогресот на човештвото зависи од развојот и употребата на интелигенцијата. Значи, Дјуи интелигенцијата ја сфаќа како метод и врз тоа размислување, подоцна, тој ќе ги постави основите на своето експериментално училиште на Универзитетот во Чикаго. Како што самиот ќе напише во 1900 год., по петгодишната работа на училиштето, целта му била, да ги усвои "работните хипотези" од психологијата (секако развојната, а

не бихевиоризмот) и да ги открие "образовните еквиваленти" (Tanner, 1997, 15).

Врз овие психолошки согледувања Дјуи ќе ја изгради и својата влијателна педагошка теорија која се засновува врз методот на решавање проблеми (problem-solving), бидејќи тоа е единствениот метод во наставата што може да ги оспособи учениците да се соочуваат со постојаните промени во општеството и решавањето на бројните социјални проблеми. Давајќи одговор на прашањето *како мислиме*, во истоимената книга (How We Think, 1910) Дјуи нуди две алтернативи: или со прифаќање на погледите и мислењата на другите или со индивидуално ангажирање во процесот на критичко испитување. Првиот пристап тој го отфрла како робски и затоа единствениот начин кој му доликува на слободниот човек е да бара и изнаоѓа сопствени, оригинални решенија за предизвиците со кои се соочува. Врз основа на овие размислувања тој го развива својот метод на мислење кој го дефинира како "целосен чин на мислата" (Complete Act of Thought). Тој се состои од пет чекори: поставување на проблемот, собирање податоци, формулирање хипотези, нивна проверка и потврдување. Според Дјуи, функцијата на мислењето е да ја трансформира ситуацијата во која се доживува нејасност, сомнеж, конфликт и некакво пореметување во ситуација која е јасна, кохерентна, средена, хармонична (Dewey, 1974d). Својот метод на размислување, всушност, Дјуи го спротивставува на петте Хербартови чекори на подготовка, презентирање, асоцијација, генерализација и примена. Ако овие етапи го претставуваат методот што, според Хербарт, треба да го применува наставникот во училиницата, методот на Дјуи му овозможува на наставникот да му помогне на детето во решавањето на проблемите со кои се среќава во секојдневниот живот.

Неговата педагошка концепција, всушност, се засновува врз социјалната психологија, бидејќи тој смета дека средината, особено културното опкружување, значително влијае врз обликувањето на сфаќањата, убедувањата и интелектуалното однесување на поединецот. Затоа, уште во 1897 год. во делото *Моето педагошко кредо*, Дјуи ќе истакне

дека "целото воспитување е проследено со учество на индивидуата во социјалната свест на човештвото", дека "единственото вистинско образование се остварува преку стимулирање на детските сили од страна на барањата на социјалните ситуации во кои детето се наоѓа" и дека "индивидуата која треба да се воспитува е социјална индивидуа, а општеството е органско здружување (union) на индивидуалци" (Dewey, 1974c, 427-429). Со ваквите свои размислувања, филозофот и психологот Џон Дјуи започнува да ја гради својата воспитна теорија која ќе даде значаен придонес во развојот на американското и европското образование.

## 2. ПРАГМАТИСТИЧКАТА ПЕДАГОГИЈА КАКО РЕАКЦИЈА НА "СТАРАТА" ШКОЛА

Филозофијата на прагматизмот своите плодови директно и практично ги покажува во областа на образованието. Тоа е особено евидентно кај учењето на Дјуи, иако и Вилијам Џејмс со своите филозофски и психолошки размислувања придонесува за појавата на едно ново движење во воспитувањето и образованието. Всушност, кон крајот на 19 век, како протест на постојната воспитно-образовна теорија и практика, се јавува теоретски заснована реформска концепција, која во историјата на педагогијата е позната како прагматистичка педагогија. Нејзина централна фигура е самиот Џон Дјуи, кој своите педагошки идеи ги изложува во бројни дела: *Моето педагошко кредо* (My Pedagogic Creed, 1897), *Етички принципи во воспитувањето* (Ethical Principles Underlying Education, 1897), *Училиштето и општеството* (The School and Society, 1899), *Детето и курикулумот* (The Child and The Curriculum, 1902), *Училиштето и детето* (The School and The Child, 1906), *Како мислиме* (How We Think, 1910), *Интересот и напорот во воспитувањето* (Interest and Effort in Education, 1913), *Училишта на иднината* (Schools of Tomorrow, 1915), *Демократија и воспитување* (Democracy and Education, 1916), *Искуство и воспитување* (Experience and Education, 1938).

Засновувајќи ги идеите за воспитувањето и образованието врз своите филозофски и психолошки погледи, Дјуи се спротивставува на традиционалното училиште, на т.н стара школа, која вообичаено се поврзува со името на Хербарт и неговото учење. Во последната декада на 19 век, во Америка, Хербартовата педагогија доживува голема популарност, но истовремено и остра критика. Така, под влијание на Хербартовите друштва во Германија, во 1892 год. во САД се основа Хербартовски клуб (Herbart Club) кој набрзо се преименува во Национално Хербартовско друштво (National Herbart Society), а во 1902 год. прераснува во Национално друштво за научно проучување на образованието (National Society for the Scientific Study of Education). Меѓутоа, истовремено, Хербартовото учење се подложува на



остри напади кои ги започнува Рајс (Joseph Rice), а кулминација доживуваат во делата на Дјуи.

Вообичаено, во педагошката литература (Šimleša, 1969, 30-36; Žlebničnik, 1983, 198-199), како основни карактеристики на старата, Хербартовска школа, кои, всушност ја претставуваат и главната мета на нападите, се наведуваат:

- непочитување на детските можности, способности и интереси што е резултат на сфаќањето дека детето е "човек во мало";
- ставање акцент на усвојувањето на што повеќе знаења ("школа на учење");
- интелектуализам, што подразбира развивање исклучиво на учениковиот интелект и занемарување на емотивната и волевата страна на неговата личност;
- вербализам, односно исклучива примена на вербални наставни методи;
- пасивност на учениците која се манифестира со првенствено аудитивно восприемање на образовните содржини, нивно меморирање и репродуцирање ("школа на слушање");
- отсуство на самостојно и критичко мислење;
- неводење сметка за индивидуалните особености на учениците што се одразува и во унифицираноста на наставните планови и програми;
- доминантност на наставникот во процесот на учењето;
- дистанциран и авторитативен однос наставник-ученик што резултира со строга и наметната дисциплина;
- одвоеност на училиштето од животот.

Овие карактеристики на Хербартовата школа, кај Дјуи (Dewey, 1939, 654-655) се синтетизирани во три основни обележја на традиционалното образование: пренесување на систематизирани информации и способности, формирање дејствени навик кои ќе бидат во согласност со постојните стандарди и правила на однесување, и строга одвоеност на училиштето од другите социјални институции. Со оглед на тоа што и содржините и

стандардите на пожелното однесување се изведени од минатото, учениците во традиционалното училиште, според Дјуи, се одликуваат со послушност и рецептивност. Книгите, а особено учебниците, се главни претставници на мудроста од минатото, а наставниците се посредници кои ги пренесуваат знаењето и способностите и ги наметнуваат правилата на однесување.

Дјуи остро го критикува ваквото училиште на огромно мноштво пасивни ученици и еднолични наставни методи и содржини, бидејќи во него тежиштето е ставено надвор од детето: "тоа е во учителот, во учебникот, било каде и секаде каде што сакате, само не во самото дете." (Дјуи, 1935, 20). Причината за ова тој ја наоѓа во тоа што на детето не се гледа како на суштество во развој кое постојано го проширува своето искуство во трансакција со средината во која живее. Токму заради тоа, содржините што се изучуваат во традиционалното училиште се одвоени од детето и стануваат формални, статични и мртви, училиштето се одвојува од животот и станува место "за слушање" и за фронтална настава, а детето се толкува како "незрело" кое треба што побрзо да се доближи до возрасниот. Во тесна поврзаност со ова е и неговата критика која е упатена до "несоцијалниот карактер на традиционалното училиште" (ibid.), од каде што произлегува и концептот на дисциплината, која наместо да е резултат на целесообразните активности на учениците, се практикува како наметнување на правила и казни.

Особено неприфатливо и предмет на остра критика од негова страна е сфаќањето на воспитувањето како подготовка. Се разбира дека како претставник на инструментализмот, подготовката за во иднина и за Дјуи е прифатлива и потребна, меѓутоа не во истата смисла во која се практикува во традиционалното училиште. Она на што тој се спротивставува е да се принудуваат децата да следат модели на однесување без претходно да се познаваат условите во кои тие можат да се употребуваат. Наставата не може да се базира врз антиципираното детско искуство, туку само врз постојното. Во своето прво педагошко дело, тој истакнува: "Воспитувањето е процес на живеење, а не подготовка за идниот живот" (Dewey, 1974c), а истото

размислување на поинаков начин го формулира и многу години подоцна: "Ние секогаш живееме во времето во кое живееме, а не во некое друго време, и само со прецизно определување во секое сегашно време на целосното значење на секое сегашно искуство, можеме да се подготвиме за вршење на истата работа и во иднина" (Dewey, 1966, 55).

Имајќи ги предвид овие недостатоци на старото училиште, Дјуи создава свое педагошко учење во кое концептот на воспитувањето и училиштето е сосема поинаков. Промената, всушност, што Дјуи ја бара и за која се залага, како што самиот истакнува, е слична на коперниканската револуција, бидејќи се состои во поместување на тежиштето: детето станува центар околу кој се движат сите воспитни мерки, средиште околу кое тие се собираат (Дјуи, 1935, 20). Во таквото училиште децата првенствено живеат, а потоа учат: "Да се учи? - се разбира, но пред сè, да се живее, а да се учи низ животот и во поврзаност со него" (ibid., 19).

Дјуи бил премногу приврзаник на дејственоста и искуствената потврда, за да остане само на "голо теоретизирање" какво треба да биде воспитувањето и училиштето. Затоа, врз основа на психолошките сознанија за развојот на детето, и користејќи го личното искуство како ученик и родител, тој се зафаќа најнапред да ги провери своите "работни хипотези" во практиката. Така, во јануари 1896 година започнува највозбудливата и највлијателната седумгодишна експериментална авантура во историјата на американското образование.

## 2.1. Педагошкиот експеримент на Џон Дјуи

Последната деценија на 19 век донесува многу новини во американското образование, кои се тесно поврзани со доаѓањето на Дјуи на Универзитетот во Чикаго во 1894 год. и неговата десетгодишна активност како раководител на одделението за филозофија, психологија и педагогија. Токму на овој универзитет Дјуи го отвора првото одделение за педагогија кое

има за цел да подготвува супервизори и професори по педагогија и да остварува истражувачка работа. Во рамките на Одделението, на иницијатива на Дјуи, се отвора универзитетско основно училиште за демонстрирање, опсервирање и експериментирање, кое треба да служи за надополнување на теоретската настава. Сепак, Дјуи него го гледа првенствено како инструмент за реформа на државните училишта, при што тој се раководи од задачата "во управувањето, селекцијата на наставните содржини, методите на учење, наставата и дисциплината, да се открие како училиштето да стане кооперативна заедница која истовремено ќе ги развива способностите кај поединците и ќе ги задоволува нивните потреби" (Cremin, 1964, 136).

Основано во 1896 год. како училиште со 16 ученици и двајца наставници, ова експериментално училиште (Laboratory School) или универзитетско основно училиште (University Elementary School), веќе во 1902 год. опфаќа 140 деца на возраст од 5 до 13 години, со кои работат 23 инструктори и 10 асистенти, под раководство на брачниот пар Дјуи и супервизија на наставата од страна на Ела Флег Јанг (Ella Flagg Young). Своето училиште Дјуи го гледа како лабораторија за проучување како учениците учат и за идентификување на можностите и проблемите на училиштето во процесот на стекнување знаења: "Главната улога на училиштето е да биде лабораторија. Лабораторијата го одразува истиот однос кон работата во педагогијата како што го има во биологијата, физиката или хемијата. Како и секоја друга лабораторија, таа има две основни цели: (1) да ги спроведува, тестира, верификува и критикува теоретските поставки и принципи; (2) да ги збогатува фактите и принципите" (Button&Provenza, 1989, 199). На овој начин, преку практично проверување на педагошките идеи, Дјуи настојува да ја изгради и "науката за образованието". Притоа, неговата работа во голема мера се базира врз педагошката дејност на Песталоци, Фребел и Хербарт, бидејќи и тој, како и неговите претходници, смета дека детето најдобро учи преку непосредна ангажираност и во директен контакт со средината во која живее. Затоа учењето по пат на работа (learning by doing) станува мото на експерименталното училиште.

Наместо да претставува место во кое се учат лекции, во него се остварува процес на непосредно учење. Заедно со наставниците кои работат со него, Дјуи настојува да оживотвори повеќе идеи: поврзување на содржините со животот и искуството на децата, интегрирање на куракулумот, поттикнување на критичкото мислење и решавањето проблеми, стимулирање на креативното мислење, негување на соработката и донесувањето заеднички одлуки. Всушност, со отворањето на училиштето Дјуи сака да провери четири хипотези:

- училиштето треба да се поврзи со пошироката средина и да се премости јазот што постои меѓу училишниот живот и останатото секојдневно искуство на децата;
- различните предметни содржини треба да се воведуваат на начин кој ќе овозможи тие да имаат вистинско значење во постојното детско искуство;
- наставата што се однесува на поформалните содржини, како што се читањето и пишувањето, да произлезе од интересот на детето кој се манифестира во занимањата и од изучувањето на други содржини;
- децата треба да работат во мали групи под водството на поголем број наставници, за да може да се врши систематска супервизија на интелектуалната и физичката активност на секое дете.

Во проверката на овие хипотези, Дјуи поаѓа од сфаќањето дека училиштето претставува социјална институција, односно дека тоа функционира како општество во мало. Со оглед на тоа што "образованието надвор од училиштето речиси целосно се остварува преку учеството во социјалниот живот или животот на заедницата" (Tanner, 1997, 24), и образованието во училиштето, според Дјуи, треба да се одвива по истиот образец, преку контакти, работа и игра. Оваа идеја, како што истакнува самиот, претставува "организирачки принцип на содржините од куракулумот" (ibid., 24), односно ја определува селекцијата на наставните содржини кои треба да бидат изведени од животните активности што им се блиски на децата. Всушност, во неговото експериментално училиште,

наставниот план и програми претставуваат централно прашање, а нивното усогласување со детскиот развој претставува основна цел на училиштето.

Набљудувајќи ги промените што се случуваат во последните години на 19 век, тој истакнува дека акумулацијата на знаења е толку голема што образовниот систем се дезинтегрира преку постојано вклучување на нови науки (ibid., 163). Одговорот на овие состојби Дјуи го наоѓа во развојниот курикулум: "сите проучувања доаѓаат од аспектите на една земја и еден живот кој се живее на неа. Немаме серија на слоевити земји, од кои една е математичка, друга физичка, друга историска, итн... Ако детето живее во различен, но конкретен и активен однос кон овој заеднички свет, неговите студии ќе бидат природно унифицирани... Поврзете го училиштето со животот и сите студии неизбежно ќе бидат поврзани" (Дјуи, 1935, 41). Затоа, наставниците во училиштето на Дјуи започнуваат со недиференциран курикулум, а потоа настојуваат да изградат кај учениците концептуални знаења од одделните предметни подрачја. Меѓутоа, она што и тука ја обезбедува единственоста на курикулумот и неговата вертикална и хоризонтална поврзаност се "организирачките теми" или, како што ги нарекува Дјуи, "социјалните занимања" (occupations), кои ја одржуваат рамнотежата меѓу интелектуалната и практичната фаза во искуството.

Под поимот занимање Дјуи подразбира начин на активност на детето кое паралелно репродукува или остварува некоја форма на работа која се врши во општествениот живот (Дјуи, 1935, 64). Централноста на прашањето на занимањата во училиштето на Дјуи се должи на нивното повеќестрано значење. Пред сè, употребата на рацете и другите моторички органи во поврзаност со окото, истакнува Дјуи, е извонреден инструмент со помош на кој децата многу лесно и природно стекнуваат искуство и доаѓаат во контакт со материјалите што им се познати и со постапки и операции од секојдневниот живот. Освен тоа, тие се значајни средства за обезбедување и развивање на вниманието, а поделбата на работата и взаемната соработка при нивното изведување овозможува негување на социјалниот дух и чувството на корисен член на својата заедница. Занимањата се и најдоброто

средство преку кое детето станува свесно за сопствените способности и спонтано се изразува и создава. Конечно, преку занимањата, на најприроден начин се обезбедува поврзаноста со различни содржини. Имајќи го сето ова во предвид, Дјуи во средиштето на училишниот живот ги става занимањата, а образованието во неговото училиште се остварува како ширење на концентрични кругови околу нив, бидејќи тие им овозможуваат на наставниците, врз основа на детските природни интереси, да ја градат нивната љубопитност за интелектуалните содржини. Сумирајќи ги искуствата од работата на училиштето, Дјуи ги истакнува следните активности како чекори што ги прават неговите наставници заради ефикасно поучување и учење.

Најнапред, се идентификуваат интересите на учениците за да се избере содржина и методи кои ќе овозможат детето да биде максимално ангажирано во спроведувањето на активноста во секоја фаза. Потоа следува соодветно организирање на содржината, што значи непосредно вклучување во активности кои се дел од секојдневното живеење на децата и го одразуваат нивниот природен интерес за храната, облеката и домот. Во училиштето на Дјуи, овие активности се остваруваат преку занимањата готвење, шиене, текстилна работа и столарство, како "начин на активност на детето кое паралелно репродуцира или остварува некоја форма на работа што се одвива во општественото живеење" (ibid.). Така, во експерименталното училиште, еден до два часа неделно се посветува на шиенето, готвењето и столарството. Секоја група на ученици еднаш неделно подготвува сопствен ручек, одговорна е за поставување на масата, за приемот на гостите и за сервирањето на јадењето. Во столарската работилница, пак, главната цел е да се прилагодат орудијата и материјалите што се користат на физичката и психичката развиеност на децата, а вниманието главно се насочува на изработување на предмети што се потребни во училишната работа. Занимањата поттикнуваат голем интерес кај децата, што се потврдува и со фактот што најголем дел од детските вонучилишни игри се, помалку или повеќе, минијатурни и случајни обиди да се репродуцираат социјалните занимања. На тој начин, во училиштето детето ги рекапитулира типичните

фази на своето воннаставно искуство, и него го зголемува, збогатува и започнува да го формулира (ibid., 49). Всушност и самата настава, како што ве видиме подоцна, Дјуи ја дефинира како постојана реконструкција која се движи од постојното детско искуство кон она репрезентирано преку организиран систем на вистини што го нарекуваме наука (Dewey, 1974b, 344).

Интересот за различните занимања, според Дјуи, е од непроценливо значење во процесот на учење, бидејќи тие претставуваат основа врз која се надоградува организираното знаење. Така, на пример, преку готвењето учениците стекнуваат доста знаења од областа на хемијата, работата во столарството овозможува поврзување со броевите и геометриските принципи, а шиењето, пак, овозможува многу лесно и природно да се оствари поврзаност со географијата. На тој начин, преку занимањата се остварува преминот кон втората група содржини во експерименталното училиште, која се однесува на "позадината" на социјалниот живот, што ја даваат, на пример, историјата и географијата. Покрај општествените науки, во кои ја вбројуваме и книжевноста, бидејќи, според Дјуи, таа претставува социјален израз (Garforth, 1966, 70) и затоа се воведува преку историјата, во училиштето на Дјуи се посветува големо внимание и на природните науки (физиката, хемијата и биологијата) чие изучување се остварува преку експериментална работа во лабораториите. Тоа повторно значи поврзување на овие содржини со различните занимања. Така, на пример, преку готвењето, децата усвојуваат, иако несвесно на почетокот, многу знаења за топлината и водата. Всушност, во оваа фаза настанува почетно диференцирање на единственото искуство на децата, но, со оглед на тоа што нивниот интерес е, пред сè, практичен, нивните активности се насочени кон изучување на науките од аспект на нивната применливост. Затоа, основната цел во оваа фаза е да се оспособи детето со примена на одделни методи и постапки да постигнува трајни резултати.

Конечно, кога детето доволно ќе се запознае со различните форми на стварноста и начини на активност, преминува кон содржини кои му овозможуваат контрола над формите и методите на интелектуалната



комуникација и истражувањето (Cremín, 1964, 140) и специјализирање во одделни дисциплини. Основната цел во оваа фаза е да се обезбеди барање и можност за постојано воведување на симболи во читањето, пишувањето и работењето со броеви, како и потреба за зголемена употреба на книгите како помошни средства.

Ваквиот начин на кој се организирани содржините во училиштето на Дјуи, овозможува, како што истакнува и самиот тој, придвижување од директниот личен и социјален интерес кон неговите индиректни и подалечни форми (Cremín, 1964, 140). Всушност, следејќи ја оваа линија на постепен прогрес од едни во други активности, Дјуи го формулира својот развоен курикулум кој подоцна ќе го образложи во делата *Детето и курикулумот* и *Воспитување и демократија*.

Експерименталното училиште на Дјуи се заснова врз идејата дека наставните содржини треба да имаат "корисно влијание врз однесувањето", а наставните предмети треба да станат "интегрални делови на детското однесување и карактер" (Tanner, 1997, 138). Всушност, одредувањето на наставните содржини и изборот на наставните методи во училиштето на Дјуи, се детерминирани од начелото дека социјалното и моралното се едно исто. Во него, училишната програма се однесува на социјалниот живот и е организирана на социјален начин, а "за оние кои поучуваа и оние кои учеа, она што беше социјално, значеше и етички и морално" (ibid., 33). Во своето дело *Етички принципи што се однесуваат на образованието*, врз чии идеи всушност и се засновува моралното воспитување на децата во неговото училиште, Дјуи ќе напише: "интелектуално, социјално, морално и физички, детето е органска целина", а соодветно на тоа, "етичката цел што ја определува училишната работа треба да биде интерпретирана на најсеопфатен и органски начин" (Dewey, 1974f, 112). Оттука, експерименталното училиште е авантура и во моралното воспитување, бидејќи ја проверува хипотезата на Дјуи дека формирањето на карактерот не е цел сама за себе, туку се однесува на сите аспекти на наставните програми и училишниот живот: "Задачата на секој воспитувач-родител или наставник-е

да настојува најголем број од идеите што децата и младите ги усвојуваат, да бидат усвоени на таков витален начин што ќе станат движечки идеи, мотивирачки сили што ќе го водат однесувањето. Ова барање и оваа можност ја прави моралната цел универзална и доминантна во целата настава, без оглед на видот на содржината" (Tanner, 1997, 34). Всушност, приоритетите што ги поставува Дјуи во однос на формирањето на карактерот на детето се однесуваат на "моралното тројство во училиштето": социјалната интелигенција, социјалната моќ и социјалните интереси, а изворите за тоа ги наоѓа во животот на училиштето како социјална институција, во методите на учење и на работа и во наставните содржини (Dewey, 1974f, 130). Училиштето мора да биде репрезент на вистинскиот живот во заедницата, наставниот пристап треба да се повикува на детските конструктивни интереси, а курикулумот мора да биде така организиран што ќе го направи детето свесно за својата улога и одговорности во средината во која живее. Останатото, вели Дјуи, се остварува меѓу индивидуалниот наставник и индивидуалното дете (ibid.)

Изградувањето на карактерот на децата во експерименталното училиште на Дјуи се остварува врз неколку цврсто поставено темели. Пред сè, училиштето е организирано како неформална заедница во која секое дете чувствува дека има сопствен удел и придонес во нејзиното функционирање. Самата училишна атмосфера е релаксирана, при што секое дете ја ужива поддршката и грижата од страна на наставниците и се чувствува слободно да побара помош кога му е потребна. Она на што се обрнува посебно внимание е оспособувањето на учениците за соочување и решавање на проблемите, што резултира со храброст и самодоверба во нивното однесување. Една од поранешните ученички во училиштето, подоцна ќе напише: "Како што изминуваа годините и како што ги набљудував животите на многу деца од училиштето на Дјуи, секогаш бев зачудена од леснотијата со која се снаоѓаа во сите видови и услови на итност. Нив не ги колебаат и застануваат несигурните емоции: тие одат напред и работат на проблемот, водени од нивните позитивно формирани работни навики. Малодушноста за нив не

постои, таа е речиси *ad absurdum*" (Tanner, 1977, 35). Токму градењето навик и уште едно моќно средство на формирање на карактерот на децата во ова училиште. Тие постојано се ставани во ситуација да разрешуваат проблеми, да преземаат одговорности, работно да се ангажираат и да соработуваат. Притоа, особено внимание се посветува на поттикнувањето на нивната креативност, бидејќи "секој метод кој им се обраќа на детските способности за конструирање, произведување и креирање, означува можност центарот на етичкото тежиште да се помести од себично апсорбирање кон помагање на другите (ibid., 36). Затоа, и кај машките и кај женските деца се развиваат мануелните вештини, се учат "да ги користат очите и рацете", а дури и најмалите се ставаат во ситуација да ракуваат со орудија во училишната работилница.

Прашање кое заслужува посебно внимание е односот наставник-ученик и остварувањето на дисциплината во училиштето на Дјуи, искуства што подоцна ќе ги прикаже во своето главно педагошко дело *Демократија и воспитување*. Учениците во експерименталното училиште се организирани во мали класови, што овозможува наставниците да им обрнуваат повеќе внимание и да ги запознаваат нивните индивидуални способности и интереси, кои ги користат како моќно средство за превенција и справување со евентуалните проблеми во нивното однесување. Всушност, во таков случај, на децата им се дава слобода да се пренасочуваат во други активности во зависност од нивниот интерес, кој овозможува максимална ангажираност на секое дете, но и остварување на наставните цели кои се заеднички за сите деца. На тој начин, самите активности создаваат стандарди за однесување кои ја даваат основата на училишната дисциплина. Таа престанува да биде "рестриktivна", односно да се базира врз тоа што детето *не смее* да прави, туку станува "создавачка", генерирачка (generative) (ibid., 126). Всушност, во училиштето на Дјуи нема дисциплина во класична смисла на зборот, нема ред, тишина и држење на телото во определена положба. Меѓутоа, од занимањата и работата кои треба да дадат резултати и од обработката на материјалите на социјален и кооперативен начин, се создава друг вид на дисциплина (Дјуи,

1935, 8-9). Со "одработувањето" на самиот интерес, детето се вежба во истрајност, трпеливост, внимателност, снаодливост, што само по себе вклучува дисциплина-средување на моќта-и стекнување знаења (ibid., 20).

Универзитетското основно училиште во Чикаго се нарекува експериментално, затоа што во него преовладува експерименталниот дух на откривање, односно настојувањето, по пат на искуство, да се совладуваат различните проблеми во областа на образованието и да се унапредува училишната практика. Меѓутоа, експерименталноста подразбира и менување или модифицирање на првобитно замислениот план или метод на работа. Така, во политиката и организацијата на училиштето на Дјуи, можеме да издвоиме две вакви промени кои настануваат во текот на неговото работење.

Едната се однесува на составот на учениците во одделенијата. Имено, на почетокот од работата на училиштето, кога бројот на учениците е мал, не се прави нивна поделба врз основа на возраста, односно одделенијата се составени од помал број ученици со различна возраст, со цел помалите да имаат можност и несвесно да учат од постарите, а овие, пак, да можат да преземат одговорност во однос на грижата за помладите. Но, со проширувањето на училиштето, ваквата организација се напушта и децата се групираат врз основа на нивните претходни знаења и способности, но не само во однос на способноста за читање и пишување, туку и во однос на сличноста на интересите, општата интелектуална развиеност и оспособеноста за изведување на одредени практични активности. Сепак, и при ваквата организација, одделенијата не се изолирани едни од други, зашто децата доаѓаат во контакт при средбите со различните наставници, на т.н. општи собранија кога заеднички пеат или кога ги споделуваат извештаите од работата на својата група. Исто така, мешањето на различните возрасти се обезбедува и со давање на задача на постарите ученици половина час во текот на неделата да ја надгледуваат работата на помалите, што им овозможува директно да соработуваат со нив.

Втората модификација што е резултат на искуството во работата на училиштето, е профилот на наставниците што работат во него. Во почетокот

се поаѓа од уверувањето дека, со оглед на единственоста на детското искуство, најдобро за децата е да имаат еден наставник кој ќе работи со нив во повеќе области. Меѓутоа, набрзо се напушта оваа идеја и се ангажираат наставници кои се специјалисти во одредена област. Имено, се сфаќа дека поучувањето на децата во рачна работа, уметност, природни науки и литература, е речиси невозможно да го прави само еден наставник, бидејќи тој ниту може да биде компетентен за секоја од овие области, ниту, пак, може да биде физички и ментално подеднакво добро подготвен. Тоа од своја страна доведува до површност во работата на учениците и до усвојување на несоодветни, па и погрешни методи на работа. Сепак, за да се избегне опасноста од изолираност и независност на поодделните наставници, во училиштето на Дјуи се обрнува големо внимание на постојаните консултации и соработка меѓу различните стручњаци, како и на контролата што се врши во однос на остварувањето на заедничките општи принципи. На овој начин, раличниот профил на наставници е во функција на остварување на единството на целите и методите.

Дјуи го напушта Универзитетот во Чикаго во 1904 год. како резултат на недоразбирања со универзитетската управа. Заедно со него заминува поголем дел од наставниците кои работат во универзитетското училиште, со што завршува и експериментот. Во текот на седумте години од неговото постоење, Дјуи секојдневно ги живее неговите проблеми, така што овие искуства ќе извршат големо влјание врз изградувањето на неговата воспитна теорија и формулирањето на неговите педагошки размислувања особено во трите, можеби најзначајни негови дела од областа на образованието: *Како мислиме, Демократија и воспитување* и *Искуство и образование*. Во нив пошироко ќе бидат елаборирани голем број карактеристики на експерименталното училиште кои на синтетски начин изразени ги среќаваме кај Танер (Tanner, 1997, 177-178):

1. тоа е организирано како социјална заедница; децата учат во активното опкружување на една минијатурна заедница;

2. курикулумот е развоен и започнува во градинките со детските природни интереси и способности;
3. курикулумот има две димензии: една на детето (активностите) и една на наставникот (фактите и генерализациите во главното предметно подрачје);
4. наставниците се специјалисти за одделни предметни области;
5. социјалната важност на предметните содржини се внесува во наставата;
6. децата се непосредно ангажирани во мануелните вештини;
7. децата се ангажирани во решавање на вистински проблеми, како од минатото, така и од сегашноста. Предметите во курикулумот се интегрирани онака како што се синтетизирани во животот;
8. постои моќна организирачка вертикална тема;
9. размислувањето во однос на курикулумот е вертикално; наставниците имаат лонгитудинален поглед на курикулумот;
10. наставниците заеднички ги планираат тематски поврзаните активности;
11. наставниците често се среќаваат на формални и неформални средби;
12. училиштето е проникнато со експериментално (test-and-see) однесување;
13. курикулумот постојано се развива, а плановите се модификуваат во зависност од новите потешкотии и потенцијали што се откриваат;
14. постои блиска соработка со универзитетот;
15. одделенијата се доволно мали за да може да се посвети индивидуално внимание на секое дете;
16. вниманието на детето е самонасочувано;
17. во однос на дисциплината, соодветното однесување е определено од природата на работата што се изведува;
18. во случај на проблеми со дисциплината, детето се пренасочува во друга активност која води до остварување на истата цел;

19. помалите деца денот го започнуваат со преглед на она што било направено претходниот ден и со заедничко планирање на дневната работа; постарите ученици започнуваат со своите независни проекти;
20. децата слободно се движат во просторијата и барат помош од другите;
21. децата го гледаат наставникот како соработник во активностите што се одвиваат, а не како семоќен владетел;
22. децата развиваат навики за соработка и за давање услуги на заедницата;
23. наставниците ги поддржуваат аспирациите на децата;
24. училиштето ги ползува културните и образовните институции во заедницата за да го збогати курикулумот и животот на децата; се оживотворува идејата на Дјуи дека не постои ниско или високо образование, туку само образование;
25. децата се среќни.

Во наредната тематска целина, користејќи ги токму овие карактеристики, ќе се обидеме да ја образложиме суштината на воспитната теорија на Дјуи, а со нивна помош, подоцна, ќе го следиме и влијанието на Дјуи врз актуелната воспитно-образовна практика во основното училиште.

### 3. ВОСПИТНАТА ТЕОРИЈА НА ЏОН ДЈУИ

Педагошката концепција на Дјуи произлегува од неговата инструменталистичка филозофија. Нивната поврзаност е очигледна и голема и го одразува сфаќањето на Дјуи дека филозофијата и воспитувањето се упатени еден на друг. Тој ја опишува филозофијата како "општа теорија на воспитувањето" (Dewey, 1966, 328), а воспитувањето како "лабораторија во која филозофските дистинкции стануваат конкретни и се проверуваат" (ibid., 383-384). Всушност, според него, воспитувањето без филозофијата би немало интелегентно водство, а филозофијата без воспитувањето би била лишена од практична примена и би станала стерилна.

Нераскинливата поврзаност на двете концепции кај Дјуи се согледува и во користењето на истата клучна терминологија: искуство, развиток, експеримент, трансакција, се поими кои се во средиштето и на неговата филозофија и на неговото педагошко учење. Со помош на овие и сродни на нив поими, во оваа тематска целина ќе се обидеме да ја образложиме воспитната теорија на Дјуи, која ја засновуваме врз анализата на четири елементи: воспитување, училиште, ученик и наставник. Сметаме дека тоа се базични концепти за разбирање на секоја педагошка теорија и дека нивното проучување и толкување ја одразува целината на педагошкото учење на Дјуи.

#### 3.1. Воспитувањето како реконструкција на искуството

*"Воспитувањето е постојана реорганизација и реконструкција на искуството. Тоа претставува негова основна цел, а се додека активноста е воспитна, тоа ја постигнува таа цел - директна трансформација на квалитетот на искуството"*

(Демократија и воспитување, 1916)

Дјуи на воспитувањето му придава големо значење. Во најширока смисла, него го сфаќа како средство со помош на кое се остварува континуитетот на општествениот живот во рамките на заедницата.



Општеството, всушност, според него, се одржува благодарение на воспитувањето: "Она што е хранењето и размножувањето за биолошкиот живот, тоа е воспитувањето за општествениот живот" (Dewey, 1966, 9). Вака сфатено, воспитувањето се остварува првенствено како трансмисија која пак, од своја страна, се одвива преку комуникацијата на идеалите, надежите, очекувањата, стандардите и мислењата. Без оваа трансмисија од постарите кон помладите членови на заедницата, или како што вели Дјуи, од оние кои го напуштаат, оние кои го поминале заедничкиот живот кон оние кои влегуваат во него, социјалниот живот не би можел да опстане. Токму затоа и воспитувањето претставува "животна потреба" (necessity of life).

Воспитниот процес, според него, има две страни: психолошка и социјална. Иако и двете ги смета за рамноправни и подеднакво важни, сепак за основа ја зема психолошката страна. Тоа значи дека воспитувањето мора да се засновува врз детските инстинкти и природни сили. Меѓутоа, тој не стои на гледиштето на апсолутизирање на спонтаниот природен развој, бидејќи цврсто е убеден дека е невозможен развојот на вродените сили на детето надвор од нивната употреба. Тоа значи дека во воспитувањето големо значење има и општествената средина. Според Дјуи, за да можат да се протолкуваат и сфатат детските сили неопходно е да се познаваат социјалните услови: "Детето ги има своите инстинкти и тенденции, но ние не знаеме што тие значат се додека не ги преведеме во нивните социјални еквиваленти" (Dewey, 1974a, 428). Со помош на општествената средина, всушност, се насочува развојот на природните сили за да можат да се употребуваат на најдобар можен начин. Подготовката на детето за идниот живот, вели Дјуи, значи да се оспособи за самоуправување, да се обучи целосно и спремно да ги употребува сите свои способности, неговото око, уво и рака да бидат инструменти спремни за управување, неговиот разум да биде способен да ги разбере условите под кои треба да работи, а дејствените сили да бидат обучени да делуваат економично и ефикасно (ibid., 429). Токму затоа, воспитувањето претпоставува координација меѓу индивидуалните, односно внатрешните и социјалните, надворешните фактори: психолошки

увид во ендегената природа на детето, но и нејзино стимулирање од барањата на заедницата со кои се соочува како нејзин член.

Концептот на воспитувањето кај Дјуи е многу тесно поврзан со идеите за демократија, развиток и искуство. Неговата идеја за демократијата го отсликува американското плуралистичко искуство и потребата од ускладување на интересите на различните групи. Имајќи го предвид ваквото толкување, демократското општество, според Дјуи, е постојано подложно на промени, во потрага по постојан прогрес, или, тоа е, како што истакнува самиот, "интенционално прогресивно" (в. Dewey, 1966, 81-99). Оттука, според Дјуи, демократијата не е состојба, туку идеал кон кој општеството треба да се стреми, а степенот на неговата демократизираност го определува присуството на неколку вредности: *индивидуалноста*, како "единственост или барем дистинктивност на квалитетот" (Eames, 1977, 219), но секогаш како социјална категорија: *слободата*, како способност да се спроведуваат проекти во практиката (Archambault, 1974, 81) и *еднаквоста*, како признавање на уникатноста и незаменливоста на секој човек: *интеракцијата меѓу социјалните слоеви*, што подразбира секој да биде ангажиран во нешто што ќе го направи животот на другите подобар и што ќе овозможи создавање на поцврсти врски меѓу луѓето. Тоа значи дека демократијата, според Дјуи, е првенствено етичка категорија. Во еден напис од 1888 год. под наслов "Етика на демократијата" тој ќе истакне: "Демократијата е социјален што значи, морален концепт, и врз неговото етичко значење се базира неговото политичко значење"; демократијата е таква "форма на општеството во која секој човек има шанса... да стане личност" (Morris, 1970, 159).

Концептот на демократијата неизбежно се повикува на воспитувањето и образованието. Образложението на овој став, Дјуи го дава во познатиот цитат од "Демократија и воспитување": „Општо познато е дека демократијата ѝ е верна на идејата на воспитувањето. Површното објаснување е дека една влада која се потпира на општото право на глас не може да има успех доколку оние кои ги бираат и слушаат своите владетели не се образовани. Со оглед на тоа што демократското општество не го признава

начелото на власт која е наметната однадвор, тоа мора да најде замена во доброволната склоност и интерес, а тоа може да се постигне само со воспитување. Но, постои и едно подлабоко објаснување. Демократијата е повеќе од форма на владеење: таа е, пред сè, форма на заеднички живот, заедничка размена на искуство... Едно подвижно општество кое е полно со канали за пренесување на промените што се случуваат насекаде во него, мора да се погрижи неговите членови да добијат воспитување кое ќе ја поттикнува личната иницијатива и прилагодливост. Во спротивно, тие ќе бидат совладани од промените што ќе им се случуваат и чие што значење или поврзаност нема да ги забележат" (Djuj, 1966, 64).

Сфаќањето на демократијата како начин на живот, во центарот на вниманието го става развојот и индивидуалноста: воспитувањето е "ослободување на способностите на единката во непрестан развој кој е насочен кон општествени цели" (ibid., 71). Всушност, воспитувањето, според Дјуи, е развојот, а развојот и растењето го претставуваат самиот живот. Воспитувањето е процес на постојано преуредување, обновување и менување, па затоа тоа нема друга цел, тоа е самото за себе цел: "Бидејќи развојот е карактеристика на животот, воспитувањето е едно исто со растењето, тоа е цел самото за себе. Вредноста на училишното воспитување зависи од тоа во која мера создава желба за непрестан развој и дава средства за негово остварување" (ibid., 41). Основен услов на растењето е незрелоста. Дјуи неа ја разгледува како позитивна сила или способност, како моќ на растење. Според него, незрелоста има две основни карактеристики кои најпотполно се манифестираат во детството и младоста: *зависност*, која од општествена гледна точка, повеќе е сила, отколку слабост, бидејќи значи упатеност кон другите, и *пластичност* или можност за обликување, која претставува способност да се учи од искуство и да се развиваат склоностите. Пластичноста е основа врз која се изградуваат навиките како форми на вештини на ефикасно изведување на активности (ibid., 36). Тие ја имаат функцијата на прилагодување, но и ја обезбедуваат власта и контролата врз околината и моќта таа да се користи за човечки цели.

Овие размислувања на Дјуи за развојот, водат кон напуштање на традиционалното сфаќање дека детството означува недостаток на одредени обележја: знаења, вештини, зрелост и самостојност, и дека поучувањето на детето од страна на зрелиот возрасен треба да ја пополни таа празнина. Според ова толкување, детето постепено се ослободува од својата беспомошност и се оспособува самото да се грижи за себе, а со ваквата еманципација од социјалната зависност, всушност, воспитувањето завршува.

Од друга страна, пак, концептот на развој кај Дјуи значи напуштање и на традиционалното сфаќање на воспитувањето како подготовка за идниот живот и негова свртеност кон иднината: стекнувањето знаења, вештини и навика не се во функција на сегашноста, туку тие се неопходни за животот на возрасниот. Меѓутоа, со оглед на тоа што животот значи развивање, вели Дјуи, живото суштество во секоја возраст живее подеднакво вистински и одредено, со исто внатрешно изобилство и со исти апсолутни барања. Оттука, воспитувањето значи потфат да се создадат услови кои ќе обезбедуваат развивање или соодветен начин на живот без оглед на возраста (ibid., 40). Ако развојот е цел сама за себе, тогаш и воспитувањето не е подготовка за живот, туку тоа е самиот живот, тоа е константна функција, независна од возраста: „Стекнувањето вештини, поседувањето знаења, усвојувањето култура, не се цели: тие се обележја на развојот и средства за негово продолжување“ (Ratner, 1939, 628).

Концептот на развојот води до централниот поим во воспитната теорија на Дјуи, до поимот на искуството. Искуството не е нешто што се здобива со сознавање, туку со дејствување. Тоа го изразува активниот однос меѓу човекот и неговата природна и општествена околина, нивното меѓусебно делување. Според Дјуи, искуството има две страни: една активна, која ја претставува *обидот*, односно делувањето на човекот врз околината, и друга пасивна, која се состои во *поднесување* на последиците од нашата постапка. Значи, секоја промена не е искуство, туку само онаа која е свесно поврзана со чувствување на последиците што произлегуваат од неа. Во такви услови, работата, активноста, станува обид, експеримент со светот, со цел да

го запознаеме, а трпењето станува учење-откривање на врски меѓу работите (Djui, 1966, 101). Всушност, да се учи со помош на искуството значи да се остварува врска меѓу она што го правиме и она што го доживуваме како последица на нашата активност.

Врз основа на концептот на искуството, Дјуи ја базира и својата дефиниција на воспитувањето: "Тоа е таква реконструкција и реорганизација на искуството која го зголемува значењето на искуството и способноста да управува со текот на понатамошното искуство. (ibid., 57). Во *Педагошко кредо* тој го дефинира воспитувањето пократко како "постојана реконструкција на искуството" (Dewey, 1974c, 53), а во *Искуство и воспитување* го опишува како "интелигентно насочен развој на можностите што ги содржи секојдневното искуство" (Dewey, 1966b, 89).

Воспитното значење и вредност на искуството, според Дјуи, го определува единството на два основни принципа: континуитет и интеракција. Континуитетот означува дека искуството не се случува во "вакуум". Тоа навистина се однесува на индивидуата и промените што настануваат во неа, меѓутоа, истовремено, тоа значи и менување во одредена мерка на објективните околности под кои се случува. Оттука, според Дјуи, главната одговорност на воспитувачите е не само да бидат свесни за општите принципи врз кои срединските услови го обликуваат постојното искуство кај децата, туку и да знаат што конкретно од нивната околина може да придонесе за стекнување искуство што ќе води кон постојан развој: "Пред сè, тие треба да знаат како да ја искористат околината, физичка и социјална, така што ќе го издвојат од неа сето она што придонесува за градење на вредни искуства" (Dewey, 1939, 668). Токму принципот на континуитет фрла нова светлина на воспитувањето како подготовка. На одреден начин, вели Дјуи, секое искуство ја подготвува личноста за подоцнежните искуства со подлабок и поширок квалитет. Во крајна линија, во тоа се состои и самото значење на развојот, континуитетот, реконструкцијата на искуството (ibid., 672). Меѓутоа, човекот живее во сегашноста и затоа и неговото искуство секогаш е активност на

сегашноста, која се состои во извлекување на целосното значење од постојните животни услови.

Интеракцијата, пак, ја означува неопходноста од двата елемента на искуството: внатрешните и надворешните услови, субјективното и објективното, индивидуата и средината. Нивната взаемна поврзаност создава, како што истакнува Дјуи, ситуација, која е секогаш основен услов на искуството. Преведено на јазикот на образованието, објективните или надворешните услови се однесуваат на сето она што наставникот го прави, како и начинот на кој тоа го прави. Воспитната средина ја опфаќа целокупната опрема, книги, материјали, игри, и најзначајно од сè, социјалната поставеност на ситуациите во кои се ангажира личноста (ibid., 670). Според Дјуи, слабоста на традиционалното воспитување се состои во тоа што ги пренагласува токму надворешните, а ги занемарува внатрешните фактори на искуството. Меѓутоа, само нивното единство му дава воспитна функција и моќ на искуството.

Принципите на континуитет и интеракција се взаемно поврзани, тие се "лонгитудинални и латерални аспекти на искуството" (ibid., 670). Само на овој начин организираното искуство овозможува воспитувањето да биде постојан развиток, а учењето доживотен процес. Земајќи го актуелното животно искуство на индивидуата како основа на новото воспитување, Дјуи ги определува целите кон кои тоа треба да се стреми, како од аспект на индивидуалниот ученик, така и од аспект на општеството: "воспитувањето цело време има една непосредна цел, и сè додека делувањето е воспитно, тоа ја постигнува таа цел - директна трансформација на квалитетот на искуството" (Ratner, 1938, 105).

Централноста на поимот на искуството во воспитната теорија на Дјуи доведува до повеќе практични импликации. Една од нив е свртеноста кон детето, што значи дека тоа е она кое искусува, активен субјект во трансакцијата со својата средина, центарот каде што минатото и сегашноста се трансформираат во иден потенцијал. Токму затоа, вниманието на воспитувачот, односно наставникот, мора да биде првенствено насочено кон

потребите, можностите и развојот на детето, а не кон наставните содржини што треба да се совладаат, испрашувањето, дисциплината или било кој друг надворешен фактор. Дјуи истакнува дека "детските инстинкти и сили го обезбедуваат материјалот и ја даваат почетната точка на целото воспитување" (Dewey, 1974c, 45). Но, сепак, искуството не е само индивидуален чин, туку има и социјална димензија: "Принципот дека развојот на искуството се остварува преку интеракција значи дека воспитувањето во суштина е социјален процес" (Dewey, 1966b, 58). Сепак, самиот Дјуи укажува на неможноста индивидуалниот и социјалниот аспект на воспитувањето да се разгледуваат изолирано еден од друг: "Целото воспитување се остварува со учество на индивидуата во социјалната свест на човештвото" (ibid., 44), а единственото вистинско воспитување се остварува преку стимулирање на детските сили од страна на барањата на социјалните ситуации во кои се наоѓа (Dewey, 1974c, 45).

Ставањето на концептот на искуството во средиштето на воспитната теорија на Дјуи овозможува тоа да стане интегрирачки фактор во воспитувањето. Со оглед на фактот што тоа не е разделено, туку се остварува во континуитет, искуството го обезбедува единството на училишниот живот и работата, на семејството и средината во која живее детето.

Ако се има предвид динамичниот карактер на искуството, тогаш сосема е логично што кај Дјуи и целите на воспитувањето не се фиксни и постојани. Меѓутоа, сепак, во неговата воспитна теорија можат да се идентификуваат неколку главни пункта кон кои треба да бидат насочени воспитните залагања.

Една од основните и најзначајните цели на воспитувањето е да одговори на општествените промени. Во своите *Предавања во Кина, 1919-1920*, Дјуи ќе напише: "Продуктивното и креативното учество во општеството е цел кон која го насочуваме воспитувањето; детето кое доаѓа кај нас такво какво што е, е точка од која почнуваме, а училиштето е мост што го поврзува детето и неговото општество. Работата на воспитувањето е да му помогне на детето да го помине мостот и да стане корисен и

придонесувачки член на своето општество" (Röhrs, 1995). Оваа задача, всушност, упатува на социјалната функција на училиштето. Тоа е минијатурна социјална група во која детето влегува во интеракција со другите. Меѓутоа, истовремено, училиштето во остварувањето на своите цели и активности е упатено на комуникација со пошироката заедница, која му овозможува на детето да одговори на различни стимули и да ги согледа ефектите од постапките на поединците и групата врз средината. Воспитувањето во едно демократско општество мора да ги навикнува учениците на живот во заедница во која донесувањето на одлуки не претставува индивидуален чин, туку спремност да се земат предвид и информациите и желбите на другите, како и условите во кои се наоѓаат. Тоа е социјалниот идеал на демократската заедница кој наместо осамен и изолиран индивидуалец кој самостојно доаѓа до сознанија, промовира заедница на истражувачи кои низ меѓусебна комуникација откриваат, креираат и учат.

Социјалниот идеал на демократската заедница е многу тесно поврзан со моралниот идеал на воспитувањето. Кога Дјуи зборува за морално добро, тој мисли, пред сè, на заедничко добро кое во себе го вклучува доброто живеење и на поединецот и на општеството: "Воспитувањето мора да создава интерес кај сите личности за придонесување кон општото добро, така што својата среќа ќе ја наоѓаат во она што можат да го направат за подобрување на условите на другите" (Eames, 1977, 201), или, како што ќе истакне на друго место "... поедноставно, моралната цел мора да биде не само доброто за сите постапки на индивидуата, туку мора да биде општо добро-добро кое задоволувајќи еден, ги задоволува сите" (Röhrs, 1995). Моралното однесување, на тој начин, се однесува на последиците од активностите на индивидуата врз формирањето на сопствениот карактер, како и врз животот и карактерот на другите.

И училиштето нема морална цел која е надвор од учеството во социјалниот живот. Бидејќи демократскиот идеал е, пред сè, социјален, моралната цел на училиштето, според Дјуи, е развивање навикки за заедничка работа со другите. Најважно прашање на моралното воспитување во



училиштето, според него, е односот меѓу знаењето и однесувањето. Иако најголемо внимание во него се посветува на интелектуалната компонента на учењето, сепак методите на учењето, усвојувањето на содржините и развивањето на интелектуалните способности, мора да бидат во функција на подобро, подоследно и поенергично однесување. Следејќи го интелектуалниот образец на истражување во сите негови фази, учениците треба да увидат дека на постапката ѝ претходи донесувањето суд, а уште од најрана возраст неопходно е да ја негуваат моралната имагинација на тој начин што ќе стануваат свесни за последиците од своите постапки врз другите и врз развојот на сопствениот живот.

Конечно, последен по редослед, но можеби прв по значење, е интересот кон интелектуалните работи, како крајна цел кон која треба да се стреми воспитувањето. Дјуи смета дека негова главна функција е детето да научи како да мисли, како да истражува и како да формулира судови. Мислењето и истражувањето се основните компоненти на интелектуалниот развој, бидејќи целта на воспитувањето е развој на рефлексивна, креативна и одговорна мисла (Archambault, 1974, XVIII). Дјуи истакнува дека со развојот на методи за контрола на истражувањето и размислувањето, интелектуалниот идеал може и мора, долгорочно гледано, да се менува од информирање кон оспособување за користење на методи на истражување и верификација (Eames, 1977, 197). Според него, не е доволно детето да поседува информации за истражувачките достигнувања од минатото, туку најважно е да научи самото да истражува. Поттикнувањето на истражувачкиот дух кај детето за своја основа ги има љубопитноста, имагинацијата и импулсите за истражување и експериментирање, кои преку ментална дисциплина, можат да се трансформираат во самостојни активности. Всушност, целта на воспитувањето е развој на самостојно мислење и слободен ум, а за Дјуи, слободата на умот е примарната слобода.

Овие сфаќања на Дјуи јасно покажуваат дека воспитувањето не е ни малку лесна задача, бидејќи тоа бара многу познавања, но и развиени способности. Во 1929 год. во малата книшка *Извори на науката за*

*воспитување* (The Sources of a Science of Education) Дјуи истакнува дека воспитувањето е повеќе уметност отколку наука, и тоа најтешката и најважната од сите човекови уметности. Таа станува научна само кога наставниците ја користат својата интелигенција во определувањето на целите и начините кои водат до нивно постигнување: "Извори на науката за воспитување се било кои делови од сигурно знаење кои влегуваат во срцето, главата и рацете на воспитувачите и со помош на кои изведувањето на воспитната функција станува попросветлено, почовечно, повоспитно од порано" (Cremie, 1964, 235). Значи, научноста се однесува на воспитните резултати, чијашто постигнување е резултат на психологијата, социологијата, филозофијата и другите науки. За разлика од нив, науката за воспитувањето не се наоѓа во книгите, ниту во лабораториите, ниту, пак, во училиниците, туку во главите на оние кои се ангажирани во водењето на воспитните активности (Ratner, 1939, 639).

Кога го разгледува воспитувањето, Дјуи, всушност разликува два вида на воспитување: непосредно, кое се остварува во текот на самиот живот, и посредно или, како што го нарекува, формално, кое се остварува во процесот на школувањето. Формалното воспитување е неопходност за современото живеење, бидејќи тоа ја овозможува трансмисијата на сите достигнувања на комплексното општество. Меѓутоа, интензивната акумулација на нови информации и знаења ја носи опасноста тоа да стане премногу апстрактно, "книшко" и мртво, односно да се создаде јаз меѓу искуството што се стекнува како резултат на спонтано учење и она што се стекнува на училиште. Затоа, Дјуи нагласува дека е неопходно да се обезбеди рамнотежа меѓу неформалното и формалното, меѓу спонтаното и интенционалното воспитување и образование. Оваа рамнотежа, според него, е сосема нарушена во времето кога тој делува, и тој ја презема задачата, првенствено преку експериментален опит, а потоа и преку теоретска анализа, неа повторно да ја воспостави. Во наредното поглавје ќе се обидеме да ги изложиме неговите погледи за местото и улогата на училиштето во општеството и организацијата на училишниот живот, кои ги изнесува во повеќе свои дела.

### 3.2. Училиштето како ембрионска форма на социјалниот живот

*"Еден од главните недостатоци на денешното воспитување и образование е што го занемарува овој основен принцип на училиштето како форма на животот во заедницата. Тоа го сфаќа училиштето како место каде што треба да се дадат одредени информации, каде што треба да се научат одредени лекции, или каде што треба да се формираат одредени навики. Вредноста на сите нив се гледа во нивната поставеност во далечната иднина; детето мора да ги прави овие работи поради нешто друго; тие се само подготовка. Како резултат на тоа, тие не стануваат дел на животното искуство на детето и затоа немаат вистинска воспитна вредност."*

(Дјуи, Моето педагошко кредо. 1897)

Концептот на училиштето што Дјуи го објавува во своето прво педагошко дело од кое е преземен и наведениот цитат, е резултат не само на неговата теоретска размисла, туку и на едногодишното практично искуство. Елаборацијата на овој концепт ја прави две години подоцна, кога како одговор на критиките што се упатени на неговото експериментално училиште што го основа заедно со својата сопруга, Дјуи одржува серија од три предавања за родителите и патроните на училиштето, кои истата година се објавени под насловот *Училиште и општество*. Во ова свое дело, кое веднаш станува бестселер и во следните десет години доживува седум изданија, Дјуи го подложува на остра критика тогашното училиште кое, според него, заостанува зад длабоките промени што се случуваат во општествениот живот и се залага за негова целосна преобразба: "Ако нашето образование треба да има значење за животот, тоа мора да претрпи иста таква длабока и целосна трансформација" (Дјуи, 1935, 15).

Појдовна точка во неговите залагања е училиштето да ја одразува пошироката општествена заедница, односно да биде нејзина "ембрионска форма". На традиционалното училиште кое се карактеризира со одвоеност од стварноста, Дјуи му го спротивставува училиштето кое е "ембрион на заеднички живот, активен со видови на занимања што го одразуваат животот на поширокото општество, и проникнат со духот на уметноста, историјата и

науката“ (ibid., 15). Всушност, најголемата слабост на традиционалното училиште, според него, е занемарувањето токму на овој фундаментален принцип дека училиштето е форма на заедничко живеење. Меѓутоа, тој оди уште еден чекор понапред, со тоа што изведувајќи го од изолираноста, училиштето го става во средиштето на напорите за подобар живот: “Кога училиштето ќе го воведи и ќе го образува секое дете за членство во таквата мала заедница, заситувајќи го со духот на служење на другите и обезбедувајќи го со инструменти за ефикасно самоуправување, тогаш ќе ја имаме најсилната и најдобрата гаранција за едно подобро општество кое е вредно, привлечно и хармонично” (ibid., 15). На тој начин, реформата на училиштето станува услов за реформата на општеството, односно училиштето се јавува како инструмент за социјална промена и прогрес.

Од друга страна, пак, имајќи предвид дека воспитувањето е процес на живеење, а не подготовка за иднината, училиштето, исто така, според Дјуи, мора да го претставува животот во сегашноста, онаков каков што го живее детето во полнотијата на актуелниот миг. Тоа значи дека училишниот живот, како симплифициран социјален живот, треба да започне да се гради врз семејното искуство, бидејќи активностите во семејството им се блиски на децата. Ова, според Дјуи, има своја психолошка и социјална оправданост. Од една страна, само на овој начин се обезбедува континуитетот на детскиот развој и поврзување на претходното, семејното, со новото, училишното, искуство. Од друга страна, пак, тоа е и социјална потреба, бидејќи училиштето има за задача да ги прошири и продлабочи вредностите што детето ги стекнува во семејството.

Анализирајќи ја организациската поставеност на традиционалното училиште, Дјуи истакнува дека постои големо “расипништво” во воспитувањето. Од аспект на детето, тоа значи дека не е во можност целосно и слободно да го искористи своето искуство што го стекнува надвор од училиштето, а она што го научува на училиште да го примени во секојдневниот живот. Затоа, Дјуи училиштето го замислува како средина која е органски поврзана со општествениот живот: со животот во семејството, со

природната средина, која е претставена преку широкото подрачје на географијата, со индустријата и нејзините потреби како израз на идниот работен живот, и со универзитетот и различните форми на универзитетско живеење (Дјуи, 1935, 10). За да може училиштето успешно да комуницира со овие четири пункта на надворешниот живот, неопходна е и негова поинаква внатрешна организација. Според шемата што ја дава Дјуи (Дјуи, 1935), а која се однесува на организацијата на работата во експерименталното училиште во Чикаго, тоа треба да содржи: столарска и ковачка работилница, просторија за ткаење и шиене, трпезарија и кујна, а во средината треба да се наоѓа библиотеката, како теоретско обединување на сите четири занимања. Притоа, целта на практичната работа во работилниците, според него, не е да се создадат готвачи, шнајдери, столари и ѕидари, туку таа да се поврзе со вонучилишниот живот и да одговори на детската потреба за активност и творење. Низ ова конкретно и блиско на секојдневното, искуство, децата ќе можат непосредно и со интерес да научат и многу апстрактни факти, а во библиотеката ќе можат да го споделат своето искуство, да дискутираат за проблеми и прашања што ги интересираат и да го надоврзат на тоа акумулираното туѓо искуство пренесено во книгите. На тој начин, книгата, која е штетна како замена за сопственото искуство, станува многу важна во неговото толкување и проширување (ibid., 16). Прашањата и проблемите што произлегуваат од кујната и работилниците, во училиштето на Дјуи потоа се пренесуваат во лабораториите за физика, хемија и биологија, а рачната работа своето облагородување, "кулминација" и "идеализација" ја достигнува во цртањето и музиката, односно во уметничкото изразување. Уметничката работа, како "живо единство на мислите и инструмент за изразување" во идеалното училиште на Дјуи, претставува занаетчиска работа која минала низ дестилацијата на библиотеката и музејот и е повторно вратена во дело (ibid., 17).

Врз основа на овие активности, училиштето, според Дјуи, се јавува како органска целина која е во склад со животот. Ваквото училиште сосема одговара на интегралноста на детскиот живот. Имено, детето животот го

доживува во неговата целост, и затоа за него е неприродна поделбата и класификацијата со која се соочува во училиштето. На две раздвојувања Дјуи особено им посветува внимание: на детето од курикулумот и на курикулумот од наставниот метод. Во понатамошното излагање ќе се обидеме да ги изложиме неговите основни размислувања во однос на овие релации.

#### *а) Прашањето на курикулумот*

Ако во средиштето на воспитниот процес Дјуи го става детето кое го гради своето искуство во трансакција со средната во која живее, тогаш сосема е разбирливо што неговите сфаќања за курикулумот се многу различни од традиционалниот концепт, според кој курикулумот претставува целина на систематизирани информации кои се грижливо спакувани во предмети и независни од детското искуство. Дјуи му посветува големо внимание на односот меѓу детето и курикулумот, особено во истоимената книга што ја објавува во 1902 год. (Dewey, 1974b). Одвоеноста меѓу овие два фундаментални фактори во воспитниот процес, меѓу "незрелото и неразвиено суштество и одредените социјални цели, значења, вредности, што се олицетворени во зрелото искуство на возрасниот" (ibid., 339-340). Дјуи ја согледува низ три основни разминувања и елементи на конфликт: тесниот и личен свет на детето наспроти безличниот и бесконечно широкиот свет на просторот и времето; поединечната целовитост на детскиот живот наспроти поделбите на курикулумот; практичните и емотивните врски на детскиот живот наспроти апстрактниот принцип на логичка класификација и средување (ibid., 341-342). Овие разлики се базата врз која се изградени два спротивни воспитни системи кои се карактеризираат со различни обележја.

Според првото гледиште, кое е карактеристично за "старата школа", се поаѓа од курикулумот, односно наставните содржини ја определуваат целта и методот на работа, а важноста што ним им се придава е неспоредливо поголема од онаа на детското искуство. Тоа произлегува оттаму што детето се смета за незрело, површно, со егоистично и импулсивно однесување и со сиромашно, конфузно и несигурно искуство. Затоа се настојува преку

наставата и содржините што таа треба да ги реализира, тоа да се ослободи од овие "несовршености", и да ги замени со "стабилни" и "добро организирани" карактеристики на зрелиот возрасен. За таа цел содржините се систематизирани во предмети, а предметите во лекции. Проблемите на наставата, како што истакнува Дјуи, всушност, се проблеми на обезбедување на текстови што можат да се поделат на логички делови и секвенци, и на нивно презентирање во одделението на сличен, точно утврден и постепен начин (ibid., 342). Улогата на детето е само да прима и прифаќа, да биде послушно и дисциплинирано, водено и контролирано.

Појдовна точка, пак, на другото, спротивното, гледиште е самото дете. Неговиот природен развој е цел сама за себе и нејзе ѝ се подредени наставните содржини. Учењето претставува активен процес што започнува однатре и е одраз на постојаното збогатување на детското искуство што се гради врз основа на индивидуалните детски интереси. Затоа неопходни се услови во кои ќе дојде до израз детската спонтаност и иницијативност, и во кои слободно, непречено и без наметнување на содржини однадвор, ќе се развиваат неговите способности.

Дјуи настојува да ги обедини овие две спротивставени гледишта, истакнувајќи дека не постои јаз, туку, напротив, трансакција меѓу детето и предметните содржини: "Ако го напуштиме сфаќањето дека предметната содржина не е нешто фиксно и само по себе спремно, надвор од искуството на детето: ако престанеме да размислуваме за детското искуство како за нешто тешко и брзо: ако го гледаме како нешто флуентно, ембрионско, витално: тогаш ќе сфатиме дека детето и курикулумот, едноставно, се два краја што дефинираат еден единствен процес. Како што двете точки ја дефинираат правата линија, така постојното гледиште на детето и фактите и научните вистини ја дефинираат наставата. Таа е постојана реконструкција, движење од постојното детско искуство кон она што е претставено во организирани целини на вистини што ги нарекуваме студии" (ibid., 344). Овие размислувања на Дјуи јасно укажуваат дека тој не е против организираното знаење што се наоѓа во учебниците и наставните програми, туку дека таквото знаење за

него претставува цел на процесот на учење, "завршната точка" што треба да се достигне. Нема сомнение дека човечкото искуство забележано во книгите и учебниците има големо значење за детето, бидејќи тоа "дава насока, ја олеснува контролата, го штеди напорот, го спречува бескорисното талкање и укажува на патишта што побрзо и посигурно водат до посакуваниот резултат" (ibid., 350). Меѓутоа, предметните содржини во никој случај не можат да го заменат искуството, "вистинското патување". Тие ќе имаат вредност само ако се доведат во врска со постојното искуство и него го поттикнуваат и водат. Токму од отсуството на оваа карактеристика, според Дјуи, произлегуваат многу слабости на традиционалното училиште.

Кога учењето се базира врз искуството, тогаш тоа се карактеризира со континуитет и поврзаност. За разлика од "старото" училиште каде што наставните предмети се изучуваат независно еден од друг во строго определени временски рамки, Дјуи се залага за поврзаност на предметните содржини и за флексибилно времетраење на часовите, овозможувајќи му на детето да го следи својот интерес во нивното изучување. Дури и внатрешното уредување на училиштето на Дјуи ја одразува потребата од поврзување на различните искуства на децата. Основните вештини, како што се читањето и пишувањето, според него, не треба да се изучуваат како формални предмети, туку треба да произлезат од потребата на детето да овладе со нив за да може да остварува нови цели. Тие претставуваат инструменти со кои секое дете се осопособува да ракува со сопствено темпо што е резултат на индивидуалната мотивираност.

Централно место во курикулумот на Дјуи заземаат т.н. занимања, особено столарството, готвењето, шиењето и ткаењето. Како што истакнавме и претходно, тоа е точката од која, според него, треба да се тргне во процесот на учење, бидејќи овие активности се блиски до детското искуство. Тоа се практични активности на детето со кои тоа репродуцира или остварува некоја форма на работа што се врши во општествениот живот (Дјуи, 1935, 64). Занимањата подразбираат пред сè физичка активност и развивање на мануелните вештини. Но, истовремено, различните занимања



не ја запоставуваат ни интелектуалната ангажираност на децата, бидејќи бараат од нив набљудување, планирање, мислење и експериментирање. Освен тоа, занимањата подразбираат и заедничка работа и соработка меѓу децата, што овозможува кај нив да се развиваат социјалните вештини, со што се обезбедува социјалната димензија на воспитувањето. Конечно, тие го поттикнуваат интересот на децата во голема мерка, бидејќи овозможуваат поврзување меѓу минатите и сегашните човечки потреби и бидејќи "артикулираат голема разновидност на импулси во текот на континуираното и долготрајно делување, кои инаку се одвоени и спорадични" (Dewey, 1949, 138).

Различните занимања како основни форми на социјална активност треба да претставуваат основа за воведување на детето во "поформалните предмети на курикулумот", односно тие се центарот на корелација на училишните предмети (Dewey, 1974c, 433). Дјуи големо значење придава на изучувањето на природните науки. Во неговото експериментално училиште, овој вид содржини се воведуваат уште од самиот почеток, а децата уште од шест години вршат опсервации и експериментирања во училишните лаборатории. Според него, во воспитувањето има само две алтернативи: или да се вратиме кон идеите и методите на преднаучното доба, или да се направи систематска примена на научниот метод како образец и идеал за интелигентно истражување и искористување на потенцијалите што се својствени за искуството" (Dewey, 1939, 679). Тој цврсто стои на страната на научниот метод, бидејќи тој е во целосна согласност со принципите на инструментализмот: го нагласува значењето на идеите како хипотези што треба да се тестираат и проверат врз основа на последиците; бара постојана примена на набљудувањето и мислењето за да може стекнатото искуство да се искористи за идни цели. Всушност, и вредноста на науките Дјуи ја согледува во оспособувањето да се толкува и контролира искуството што веќе се поседува. Затоа смета дека тие треба да се изучуваат не толку како посебен наставен предмет, туку повеќе како инструменти со кои претходно

стекнатото искуство може полесно и поефективно да се насочува (Dewey, 1974с, 434).

Иако придава големо значење на природните науки, Дјуи не ги занемарува ниту општествените. Напротив, тој ја истакнува големата воспитна и образовна вредност на историјата, географијата, книжевноста и другите предмети "од областа на културата". Значењето на географијата го согледува во тоа што таа "ја претставува земјата како постојан дом на човековите занимања" (Garforth, 1966, 91). Историјата, пак, за него претставува "индиректна социологија-наука за општеството која го открива процесот на неговиот постанок и начините на организација" (ibid., 151). Децата се воведуваат во историјата уште од најрана возраст, но не за да научат нешто од минатото, туку за да добијат увид во социјалниот живот. Книжевноста, исто така, ја гледа како "социјален израз" и кон нејзиното изучување смета дека треба да се пристапува преку историјата, бидејќи на тој начин се избегнува опасноста од одвлекување на вниманието и претерана стимулација на детето со приказни кои за него... се само приказни (ibid., 70).

Толкувањето на сите овие науки јасно покажува дека сите се меѓусебно поврзани и дека нивниот обединувачки фактор се социјалните активности на самото дете. Социјалниот живот на детето, истакнува Дјуи во неговото *Педагошко кредо*, се основата на концентрација или корелација во текот на целото негово формирање или развиток (Dewey, 1974с, 432). Тој претставува единство од кое постепено треба да се диференцираат одделните предметни содржини, бидејќи, во спротивно, тоа би значело вршење насилство врз детската природа. Тесно поврзано со ова е и неговото толкување дека одделните наставни предмети не треба да се изучуваат сукцесивно, туку заеднички да учествуваат во проширувањето на детското искуство: "Ако воспитувањето е живот, животот уште од самиот почеток има научен аспект, аспект на уметност и култура и аспект на комуникација. Затоа не може да биде вистинито дека соодветни предмети за едно одделение се само читањето и пишувањето, а дека во погорните одделенија може да се воведат читањето, книжевноста или науките. Напредокот не е во

сукцесивноста на предметите, туку во новиот пристап кон искуството и новите интереси во него" (ibid., 434). На тој начин, повторно доаѓаме до искуството како интегрирачки елемент на детето и курикулумот. Сè додека воспитувањето го следи патот кој води од непосредното индивидуално искуство на детето кон кумулативното искуство на човештвото, детето и курикулумот во училиштето нема да бидат спротивставени, туку заеднички ќе го градат единството на воспитниот процес.

### *б) Прашањето на методот*

Уште едно, неприфатливо за Дјуи, подвојување кое е присутно во традиционалното училиште е она меѓу курикулумот и методот. Според него, методот не е нешто независно од предметната содржина, односно од материјалот што се изучува. Тој е "ефективно насочување кон посакуваните резултати" (Dewey, 1966, 165), при што ефективноста подразбира обработка на содржините со максимална заштеда на време и енергија. Тоа значи дека методот е првенствено работа на умот во неговото справување со искусствените содржини: "Единствен метод што има значење е методот на умот што постигнува и асимилира" (Garforth, 127). Оттука произлегува дека кога зборува за ова прашање, Дјуи акцентот го става не толку на наставните методи, туку на методите на учење и искусување.

Во процесот на учење по пат на искуство, според него, мора да се тргне од одредена проблемска ситуација, бидејќи токму проблемот е оној провокативен елемент во искуството што го повикува умот и го става во работа. Затоа и воспитувачот, односно наставникот во училиште, во средиштето на методот го става решавањето на проблеми што се од значење за детето, бидејќи "развитокот зависи од присуството на тешкотии што треба да бидат совладани со ангажирање на умот" (Dewey, 1966b, 79). Притоа, секогаш треба да се води сметка за тоа дека проблемските ситуации мора да се бараат во постојното детско искуство, а не да се наметнуваат независно од него, и дека тие мора да бидат во рамките на детските способности за нивно разрешување. Имајќи го ова на ум, работата во училиштето, според Дјуи,

треба да биде организирана во вид на проекти кои учениците можат да ги подготвуваат индивидуално или во групи<sup>3</sup>. Во неговото училиште децата уште од најрана возраст работат во лабораториите, со што се воведуваат во набљудувањето на природните феномени и во експериментирањето, а тоа им овозможува да ја развиваат својата интелигенција и да стекнуваат спретност во манипулирањето. Целта на ваквата нивна активност не е на децата да им се даде аналитичко знаење за предметите или формули за научните принципи, што со оглед на нивната возраст тешко ќе ги разберат, туку да се поттикне нивната љубопитност и нивниот истражувачки дух. Значи, методите на учење мора да бидат активни и истражувачки, а кумулацијата на информациите и принципите мора да биде подредена на развојот на интелектуалната самоконтрола и способноста да се идентификуваат и решаваат проблемите.

Ваквите сознанија упатуваат повторно на искуството, овој пат како клуч за поврзување на методот и курикулумот, на дејството и објектот врз кој тоа се врши, при што искуството не е само едноствено комбинирање на умот и светот, на субјектот и објектот, на методот и содржината, туку тоа е "единствена континуирана интеракција на голема разновидност на енергии" (Dewey, 1966, 167). Изолираноста на методот и содржината, според Дјуи, доведува до повеќе аномалии во воспитниот процес во училиштето. Со оглед на тоа што учениците имаат многу малку можности за искуствено доживување и учење, методите што ги користат наставниците, наместо да бидат израз на нивните сопствени "интелигентни опсервации", се повеќе "авторитативно препорачани" и се карактеризираат со "механичка униформност" (ibid., 168). Тоа значи дека методот станува рутинско следење на пропишани чекори, а не креативен чин и резултат на сопствено експериментирање. Наставниот метод, вели Дјуи, е метод на *уметност* (под.ав.), на интелигентно насочено делување кон одредена цел (ibid., 170). Се разбира дека, како што секој уметник мора добро да ги познава материјалите

---

<sup>3</sup> повеќе примери за работа на проекти можат да се најдат во веќе цитираното дело на Дјуи *Училиште и општество* (Дјуи, 1935, 1949, 1974a).

и средствата со кои работи, така и наставникот мора да ги владее методите кои се резултат на искуството на другите и кои се покажале ефикасни во стекнувањето знаења. Меѓутоа, нивното познавање или поседувањето на овој, како што Дјуи го нарекува, општ метод, воопшто не е во спротивност со индивидуалната иницијатива и креативност на наставникот при нивната примена: "Ако ги усвојува како интелектуална помош во оценувањето на потребите, изворите и потешкотиите во рамките на неговото искуство, тогаш тие имаат конструктивна вредност" (ibid., 172). Меѓутоа, истовремено методот е резултат и на специфичностите на поединецот, па затоа може да се зборува и за различни индивидуални методи, бидејќи тие се резултат на индивидуалниот пристап кон проблемот, како и на различните способности, минато искуство и интереси. Дјуи смета дека во процесот на интелектуалното справување на секој поемец со содржините, од клучно значење се неколку карактеристики на однесувањето кои го сочинуваат добриот метод: директност кон она што треба да се направи, флексибилен интелектуален интерес или отвореност на умот за учење, интелектуален интегритет, чесност и искреност, како и преземање одговорност за последиците од делувањето (ibid., 173-179).

Во воспитната теорија на Дјуи, прашањето на методот е прашање, пред сè, на развивањето на детските сили и интереси. Тоа значи дека наставникот треба добро да го познава детскиот развој и да ги следи детските интереси како никулци на способностите, бидејќи методот, односно начинот на кој ќе се обработуваат содржините е содржан во самата природа на детето. Така, со оглед на тоа што во природата на детето преовладува активната димензија над пасивната ("експресијата доаѓа пред свесната импресија: развојот на мускулите му претходи на сензорниот; движењата доаѓаат пред свесните сензации..." (Dewey, 1974c, 435)), неопходно е во процесот на воспитувањето да се создадат услови кои ќе му овозможат на детето да ја манифестира својата природа како во однос на содржините, така и во однос на методите на учење и поучување.

Активните методи на настава и учење, според Дјуи, подразбираат и поинакво сфаќање на училишната дисциплина. Тоа произлегува од менувањето на целта што ја има училиштето во неговата концепција. Имено, ако во "старата" школа дисциплината означува воспоставување ред за да можат учениците да ја научат лекцијата и да ја репродуцираат пред наставникот, дисциплината во училиштето на Дјуи е во функција на остварување на сосема поинаква цел: развивање на дух на социјална соработка и живот во заедница. Според тоа, во ваквото училиште не може да има ред и тишина, мирно седење на учениците во клупите, и правилно држење на телото и книгите. Напротив, учениците "праваат различни работи, и затоа постои неред и раздвиженост што произлегува од активноста. Меѓутоа, токму од занимањата, од правењето различни работи кои даваат резултати и кои се изведуваат на социјален или кооперативен начин, се создава посебен вид на дисциплина" (Garforth, 1966, 89). Таа дисциплина не е наметната однадвор, туку произлегува од самото живеење на децата во училиштето и од нивното учење преку сопственото искуство, а искуството, за Дјуи, е "мајка на сета дисциплина" (ibid., 90): "Дисциплината е продукт, резултат, постигнување, не нешто што се применува однадвор. Сето природно воспитување завршува со дисциплина, но тоа се одвива преку ангажирање на умот во плодотворни активности" (Dewey, 1974d, 256). Затоа, дисциплината не е прашање на наставникот, туку на учењето на ученикот. На овој начин сфатена, таа не значи отсуство на слобода, ниту пак може да се идентификува со дресурата. Дисциплината не е нешто негативно, туку напротив, за Дјуи, таа е позитивна и конструктивна. Таа е моќ, способност на контрола врз средствата кои се потребни за постигнување на целите и моќ да се вреднуваат и проверуваат целите (ibid., 255). Основен услов за стекнување на таа моќ е вежбањето, практикувањето, но тоа ја нема формата на бесмислено повторување, туку на практикување кое е карактеристично за уметноста.

\*\*\*\*\*

Различните аспекти на курикулумот и методот во воспитната теорија на Дјуи кои се обидовме да ги расветлиме во ова поглавје, се главните носители, според него, на еволутивната промена на училиштето во правец на целта што му ја поставува: да биде ембрионска форма на општеството. Како заокружување на сето она што до сега беше изнесено, ќе ги искористиме завршните размислувања на Дјуи од првиот дел на *Училиште и општество*, под наслов "Училиштето и социјалниот прогрес": "Воведувањето на активните занимања, изучувањето на природата, на основите на природните науки, на уметноста и историјата; повлекувањето на симболичкото и формалното на второстепена позиција; промената во училишната атмосфера и односот меѓу учениците и наставниците, промената во дисциплината; воведувањето на фактори кои овозможуваат поголема активност, изразување и самонасочување - сите овие нешта не се само случајности, туку тие се потреба во рамките на пошироката социјална еволуција. Сè што треба да се направи е сите овие фактори да се организираат, да се вреднува целината на нивното значење и соодветните идеи и идеали да станат целосен и бескомпромисен посед на нашиот училишен систем" (Garforth, 1966, 99). Според Дјуи, само на овој начин, преку богатството на разновидни активности и содржини, училиштето може да ја одразува целината на општествениот живот и успешно да ја реализира својата мисија на инструмент за социјален прогрес и градење на "вредно, убаво и хармонично" општество.

### 3.3. Коперниканскиот пресврт во положбата на ученикот

*"...денешното училиште не е место каде што детето живее. Промените што сега доаѓаат во нашето воспитување значат поместување на тежиштето. Тоа е промена, револуција слична на онаа на Коперник, кога астрономското средиште се поместува од земјата кон сонцето. Во овој случај, детето станува сонце околу кое се движат воспитните средства, тоа е средиште околу кое тие се организираат"*

(Дјуи, *Училиште и општество*, 1899)

Многумина проучувачи во историјата на педагогијата го определуваат Дјуи како еден од главните претставници, па дури и основач, на движењето кое е насочено кон детето (child-centered movement). Иако самиот не го прифатил овој квалификатив, бидејќи тој многу често се поистоветува со прогресивното воспитување на кое Дјуи му става и сериозни забелешки, сепак, неспорно е дека во центарот на неговата воспитна теорија и неговото училиште се наоѓа детето, односно ученикот. Сите димензии на неговото учење што до сега ги анализиравме, како и онаа што ќе следи во поглавјето за наставникот, сите клучни поими во него (искуство, развoтoк, експеримент, истражување, мислење) се однесуваат директно или индиректно на ученикот. Според Дјуи, детето ја дава смислата на воспитниот потфат и клучот за градење на сите вредности на општественото живеење, при што училиштето ја има најзначајната улога во остварувањето на таа цел. Имено, како што демократијата својот импулс за развoтoк го добива од креативните индивидуалци, така, аналагно на тоа, училиштето, како главен фактор кој придонесува за формирање на такви личности, мора да обезбеди воспитување кое ќе се засновува на потребите и интересите на учениците. Како што развoтoкот на општеството во голема мера зависи од можностите што ги има поединецот за максимално и слободно себеизразување, така и училиштето треба да се базира врз принципот на индивидуален развoтoк на учениците. Токму во оваа смисла и училиштето на Дјуи и воспитувањето во него можат да се наречат "ориентирани кон детето" (child-centered).

Во педагошката концепција на Дјуи можеме да издвоиме неколку аспекти и карактеристики кои сметаме дека ја одразуваат суштината на неговите сфаќања за положбата и улогата на ученикот, а тоа се: вродените детски инстинкти, дејствената природа на учењето, прашањето на детскиот интерес, и индивидуалноста како обележје на детската личност. Во продолжение ќе се осврнеме поединечно на секое од овие прашања.



### а) Моќта на инстинктите

Основата од која треба да се тргне во воспитувањето на детето во училиштето се неговите импулси или инстинкти. Дјуи нив ги класифицира во четири групи (Дјуи, 1935, 22-23): *социјален инстинкт*, кој се манифестира како интерес за конверзација или комуникација; *конструктивен инстинкт*, кој најнапред се изразува преку играта, движењето и гестикулацијата, а подоцна преку ракување со материјали и градење на конкретни форми и предмети; *истражувачки инстинкт*, кој се базира врз претходните два инстинкта и го покажува детскиот интерес за откривање на нештата ("децата едноставно сакаат да прават различни работи и да видат што ќе се случи"), и *уметнички инстинкт* или инстинкт на изразување, кој исто така, се засновува врз инстинктите за комуникација и градење, и претставува нивна целосна и рафинирана манифестација. Овие четири инстинкти, според Дјуи, се природни извори, "неинвестиран капитал", врз чие што вежбање зависи активниот развото на детето (ibid., 23). Тие се онаа активна сила која ја дава енергијата неопходна за учење. Затоа работата во училиштето мора да ги почитува овие вродени детски импулси и тие да претставуваат почетна точка и основа на процесот на учењето и наставата.

Меѓутоа, воспитувањето мора да одговори и на прашањето: што да се прави со нив? Дали е доволно само да се создадат услови за нивно максимално изразување, или како што вели Дјуи, практикување, или пак е потребна интервенција од страна на наставникот во однос на нивното насочување? Всушност, дилемата се однесува на тоа дали манифестирањето на овие инстинкти е цел сама за себе или тие се инструменти за постигнување на некоја повисока цел. Според Дјуи, вистинското воспитување не останува на вродените импулси и интереси на ученикот, зашто значењето на вродениот импулс не е вродено, туку тоа е резултат на интелегентна манипулација. Значи, тие треба да бидат трансформирани во модел на однесување кој е осмислен од страна на возрасните, односно желбите на детето треба да се трансформираат во пожелно однесување кое го определува возрасниот. Тоа значи дека воспитувањето не е само едноставно извлекување на внатрешните

скриени потенцијали. Детето не е само "латентно суштество кому возрасниот треба да му пристапува со голема внимателност и способност, со цел постепено да извлече од него некој скриен бацил на активност. Детето е веќе интензивно активно, а прашањето на воспитувањето е прашање на искористување на неговите активности и нивно насочување. Преку насочувањето, преку организираната примена, тие се стремат кон вредни резултати, наместо да се распрснуваат или да се препуштаат само на импулсивна рефлексивност" (ibid., 19). Значи, импулсите навистина се моторот на активноста, но тие мора да се "одработат", а енергијата што ја поседуваат е неопходно да се канализира. Тоа подразбира детето да стекнува знаења за материјалите и за процесот на работа, да совладува потешкотии, што значи да се вежба во упорност, истрајност, трпеливост, внимателност. Тоа се всушност компоненти на дисциплината, бидејќи се показатели на средување и контролирање на моќта на импулсите. Според тоа, манифестирањето на било кој од вродените детски импулси подразбира и стекнување на дисциплина, но не како надворешно наметнат режим, туку како организирање на внатрешните сили на детето заради постигнување на определена цел.

Поседувањето на вродените детски интереси покажува дека детето по својата природа е активно суштество. Токму затоа и неговото учење не е едноставно пасивно восприемање на информациите, туку претставува активен процес.

*б) Учењето по пат на делување (learning by doing)*

Веројатно ова е најпознатиот слоган што се поврзува со учењето на Дјуи и знак на распознавање на прагматистичката педагогија. Речиси и да нема автор кој ја проучува педагошката концепција на Дјуи, а да не го истакнува учењето по пат на активност или делување како нејзино главно обележје. Самиот Дјуи укажува дека нема ништо ново во концептот на активноста како значаен воспитен принцип, бидејќи особено идејата за самоактивност долго време претставувала воспитен идеал. Сепак, според Дјуи, овој идеал најчесто останувал само фраза, без да се оживотвори во

практиката. Тоа произлегува оттаму што активноста секогаш се изведувала или како резултат на надворешна принуда или како рутинско или механичко повторување на одредено дејство. Меѓутоа, единствена активност која има значење за воспитувањето е онаа која ги опфаќа "сите постапки кои го вклучуваат развојот на моќта-особено моќта да се сфати значењето на она што се прави" (Ratner, 1939, 607). Значи, вистинско воспитно значење има само онаа активност која ја поседува свесната димензија и само таквата активност може да го обезбеди единството со учењето.

Спротивставеноста меѓу знаењето и делувањето, меѓу теоријата и практиката, меѓу умот и телото, е еден од главните дуализми во историјата на филозофијата. Неговите корени се наоѓаат уште во Античка Грција, во размислувањата на Платон и Аристотел дека искуството е телесна, практична активност, лишена од научност или умственост и насочена кон материјални интереси, додека, пак, знаењето е работа исклучиво на умот и се однесува на спиритуалните или идеалните интереси. Освен тоа, искуството се карактеризира со променливост, бидејќи произлегува од потребите и целите кои се менлива категорија, додека, пак, знаењето е постојано како и предметот на кој се однесува (Dewey, 1966, 265). Ваквата дистинкција извршила низ вековите големо влијание и врз сфаќањата за воспитувањето и образованието кое се манифестира во речиси целосно отсуство на сетилата и телесната активност во процесот на учењето и наставата. Тоа подразбира сфаќање на учењето само како интелектуална ангажираност на ученикот, бидејќи знаењето што треба да се усвои, односно информациите што треба да се меморираат и репродуцираат, се исклучиво резултат на работата на умот. Ова е една од главните карактеристики на "старата" школа која токму затоа и се квалификува како "интелектуалистичка" и одвоена од животот. Дјуи настојува да го премости овој јаз, со тоа што укажува дека не може да постои знаење кое е надвор од практичното искуство, од непосредното делување: "Анализата и преуредувањето на фактите кои се неопходни за развивање на знаењето и способноста за објаснување и правилна класификација, не можат да бидат само ментално усвоени - само во главата. Кога сакаат да откријат

нешто, луѓето треба да им *прават* нешто на работите; тие треба да ги менуваат условите" (ibid., 275). Ова е лекција, смета Дјуи, што училиштето треба да ја научи од експерименталниот, односно лабораторискиот метод во науката, кој заедно со откритијата на психологијата дека постои поврзаност меѓу менталната и телесната активност, му дава една нова димензија на искуството. Тоа навистина е првенствено практично, а не когнитивно, како што се истакнува и во античката теорија, но истовремено тоа ја има и рационалната димензија, бидејќи е насочено кон постигнување на одредена цел по пат на примена на соодветни методи и постапки што овозможуваат проверка на знаењето. Според тоа, искуството престанува да биде емпириско и станува експериментално (ibid., 276). Обединувањето на двете спротивставени димензии во концептот на искуството доведува, всушност, до тоа учењето во воспитната концепција на Дјуи да подразбира не само ментална, туку и физичка активност.

Сосема неприродно е, според него, да се наметнува таков режим и дисциплина во училиштето кој ќе го оневозможува слободното движење на телото. Притоа, тој особено мисли на слободната употреба на рацете, кои за него претставуваат вид инструменти што треба да се научат да се применуваат по пат на обидување и мислење (Ratner, 1939, 610). Успешното ракување со предметите е услов да се премине во повисоката развојна фаза на примена на различни орудја и инструменти за работа. Со нивна помош детето изведува различни активности на изразување (уметнички активности) и градење (мануелни активности), но истовремено тие бараат и поголема интелектуална ангажираност на ученикот, бидејќи свесно се насочува вниманието кон постигнување на одредена цел. Ако се имаат предвид овие сфаќања на Дјуи, тогаш не е тешко да се сфати зошто занимањата во неговата воспитна теорија имаат толку големо значење и зошто работилниците, лабораториите, материјалите и орудјата за работа и истражување, според него, се неопходност за секое училиште. Токму затоа што ја поседуваат активната димензија на дејствувањето и го обезбедуваат единството на физичкото и интелектуалното ангажирање, занимањата ја

претставуваат основата и почетната точка во процесот на учењето. Од една страна, тие овозможуваат изразување преку органите на телото, но истовремено подразбираат и постојано планирање и размислување за да може практичниот дел успешно да биде завршен.

Учењето по пат на делување е во согласност и со една друга развојна карактеристика на детето. Имено, во почетната фаза на учење, знаењето секогаш се восприема од аспект на тоа како нешто треба да се направи (how to do): "Кога воспитувањето кое е под влијание на схоластичкиот концепт за знаењето кој игнорира сè друго освен научно формулирани факти и вистини, не успева да увиди дека почетните предметни содржини се секогаш работа на *активно делување и употреба на телото и ракување со материјали* (под.ав.), тогаш наставните содржини се изолирани од потребите на ученикот и затоа стануваат нешто што само треба да се меморизира и по потреба да се репродуцира" (Dewey, 1966, 184). Ако воспитувањето сака да го одразува животот во пошироката средина, а за Дјуи нема сомневање дека би можело да биде поинаку, тогаш знаењето не може да претставува складиште на информации кои се одвоени од непосредното делување. Токму заради оваа активна димензија на процесот на учење, во почетокот детето мора да биде ставано во ситуација на контакт со познати и конкретни работи од неговото непосредно искуство.

Во неопходноста од поврзување на знаењето со непосредното искуство на децата се наоѓа и основата за разбирањето на концептот на интересот во воспитната теорија на Дјуи. Неговото толкување е нераскинливо поврзано со сите претходно анализирани поими и, како и кај сите нив, Дјуи и тука настојува да направи "измирување" на уште една традиционална спротивставеност во воспитувањето и образованието, овој пат меѓу интересот и напорот.

#### *в) Медијаторската улога на интересот*

Самиот наслов на едно од делата на Дјуи во кое пошироко го разработува ова прашање, *Интерес и напор во воспитувањето*, јасно

покажува дека тој нив не ги спротивставува, туку се обидува да ги обедини. Во својата анализа тој поаѓа од двете спротивставени гледишта: едното, кое го истакнува интересот како вистински извор на внимание, енергија и упорност во учењето, и другото, кое ја нагласува исклучиво воспитната вредност на напорот, кој се сфаќа како постојан обид да се совлада задачата, независно од тоа колку е тешка и непријатна. Според Дјуи, меѓутоа, интересот и напорот не мора да бидат нужно спротивставени, туку се надополнуваат еден на друг како компоненти на активноста на самоизразување: "Напорот е резултат на интересот и означува постојано изведување на активности заради остварување на цел што се смета дека е значајна; додека, пак, интересот е свест за значењето на таа цел и за средствата што се потребни таа да се оствари" (Dewey, 1974e, 269).

Како и во толкувањето на повеќето клучни поими во неговата теорија, така и во разгледувањето на прашањето на интересот, Дјуи поаѓа од една поширока психолошка анализа. Според него, природата на интересот ја определуваат неколку основни карактеристики: тој е активен и динамичен и се засновува врз спонтаната импулсивна активност; интересот е објективен, што значи дека секогаш е насочен кон некој предмет или одредена цел, односно тој не може да постои надвор од објектот на кој се однесува; и конечно, интересот е субјективен, бидејќи секогаш претпоставува внатрешно остварена вредност или емоционален одговор (ibid., 269-272, Dewey, 1966, 126). Всушност, според Дјуи, суштината на психолошкото толкување на интересот е во тоа што тој претставува форма на самоизразувачка активност во која се обезбедува единство на субјектот и објектот. Неговата обединувачка функција се согледува и од етимолошкото значење на самиот поим (лат. *inter-esse* означува помеѓу), што значи дека суштината на интересот е во поврзувањето на две одвоени работи.

Кога станува збор за воспитната функција на интересот, Дјуи него го разгледува како врзувачко ткиво меѓу постојните детски активности и посакуваните цели. Подвоеноста во воспитувањето, значи, се однесува на почетната и крајната етапа од развојот на детето, а со оглед на тоа што се

работи за развоен процес, оваа подвоеност, според Дјуи, може да биде привремена. Кога станува збор за учењето, почетната фаза ја претставуваат постојните детски сили, а крајот на кој треба да се стигне е целта што ја поставува наставникот. Интересот е токму средството што овозможува да се пополни оваа празнина и да се оствари целината на процесот: "Помеѓу двете се наоѓаат *средствата* - тоа се средишните услови: дејствата што треба да се изведат, тешкотиите што треба да се надминат, инструментите што треба да се употребат. Само *преку* нив... иницијалните активности ќе достигнат задоволително исполнување" (Dewey, 1966, 127). Значи, Дјуи му придава извонредно големо значење на интересот, бидејќи тој е активен агенс на развојниот процес на ученикот и неопходна алка во процесот на учењето и наставата. Според него, интересите се почетни способности (dawning capacities), знаци и симптоми на растечка сила, индикатори на степенот на развој на детето. Токму затоа, наставникот мора внимателно да ги набљудува и да ги почитува, бидејќи во спротивно се добиваат поразителни резултати: "да се задушуваат интересите значи да се замени детето со возрасниот, и на тој начин да се ослаби интелектуалната љубопитност и живост, да се потисне иницијативноста и да се умртви интересот. Да се потценуваат интересите значи да се замени трајното со минливото. Интересот е секогаш знак на некоја скриена сила; она што е важно е да се открие таа сила. Да се исмева интересот, значи да не се успее да се навлезе под површината, а негов сигурен резултат е да се замени природниот интерес со каприц (Dewey, 1974c, 436).

Според Дјуи, материјалот што учениците треба да го усвојат и способностите што треба да се развијат кај нив, сами по себе не се интересни, што подразбира дека тие најчесто се ирелевантни за вообичаените активности на учениците. Меѓутоа, тоа не значи дека треба да се бараат примамливи "додатоци" за да се привлече вниманието, бидејќи секое надворешно наметнување на атрактивни или заведувачки елементи на материјалот, значи само вештачки интерес кој е добиен со "поткуп на задоволство" и кој нема никаква едукативна вредност: "Тоа значи претерана

стимулација, тоа значи расфрлање на енергијата. Волјата воопшто не се активира. Сè се базира врз надворешни атракции и забава. Сè е "пошеќерено" (sugar-coated) за детето и тоа набргу научува да не обрнува внимание на ништо што не е вештачки опкружено со забавни случувања" (Dewey, 1974e, 263). Дјуи остро се спротивставува на вака создадениот интерес, а воспитувањето што се базира врз него и кое, според Дјуи, неизбежно има за производ разгалено дете кое прави што сака, со право се стигматизира како "мека" педагогија или "сапунска" (soup-kitchen) воспитна теорија (Dewey, 1966, 126). Имајќи го предвид она што претходно беше кажано за функцијата на интересот, во совладувањето на наставните содржини од страна на учениците, неопходно е "да се пронајдат предмети и постапки кои се поврзани со постојното искуство" (ibid., 127). Всушност, да се направи интересен материјалот што треба да се усвои, значи да се презентира и да се согледува и усвојува во поврзаност со постојните детски сили и со поставените цели. Само на тој начин интересот ја остварува својата функција и има едукативна вредност.

Ваквото толкување на интересот неизбежно упатува и на неговата поврзаност со концептот на дисциплината. Имено, со оглед на фактот што нејзината суштина е во развивањето на моќта на постојано внимание, таа се јавува, всушност, како производ на интересот. Но, и двете ја имаат свесната димензија на делувањето, бидејќи детето, односно ученикот размислува за своите постапки и целта кон која тие се стремат. Всушност, интересот и дисциплината претставуваат корелативни аспекти на активноста која е насочена кон одредена цел (ibid., 137). Освен тоа, интересот е неопходен во развивањето истрајност во извршувањето на одредена активност, што е повторно, карактеристика на дисциплината: "интересот ја мери - или повеќе ја претставува - длабочината на зависноста меѓу предвидената цел и постапките што водат до нејзино остварување (ibid., 13). Според тоа, учењето кое подразбира вклучување на интересот на учениците, секогаш овозможува градење на особини на ментална дисциплина.



Искористувањето на динамичниот карактер на интересот во процесот на учењето и воспитувањето, овозможува и индивидуален пристап кон ученикот и почитување на неговите потреби и способности, бидејќи "на секој кој ја сфаќа важноста на интересот ќе му биде јасно дека сите детски умови не работат на ист начин само затоа што имаат ист наставник и учебник" (ibid., 130). На тој начин, преку интересот, доаѓаме до уште еден суштински елемент во воспитната теорија на Дјуи, прашањето на индивидуалноста на ученикот.

*г) Индивидуалноста како обележје на детската личност*

Прашањето на индивидуалноста за Дјуи подразбира земање во предвид на одделните интереси, потреби и способности на учениците. Ова е неопходен услов во воспитувањето, бидејќи во спротивно, се добиваат погубни резултати: непочитувањето на разликите меѓу учениците и примената на униформни методи на учење и поучување, неизбежно доведува до ментална конфузија и неприродност, постепено уништување на нивната оригиналност, намалување на довербата во сопствената ментална способност и пасивно подредување на мислењето на другите (ibid., 303). Ова прашање во историјата на училишното воспитување се изразува и решава со прифаќањето на една од двете крајности кои најчесто се изразуваат со фразите "наметнување однадвор" или "слободно изразување", односно "развивање однатре". Меѓутоа, како и во разгледувањето на претходно споменатите спротивности, Дјуи не смета дека е неопходно да се зазема страна. Напротив, и двете се неминовно упатени една на друга. Имено, "наметнувањето", кое вообичаено се однесува на обичаите, методите и стандардите што ја сочинуваат традицијата, е неопходно како воведување на ученикот во процесот на учењето, бидејќи тоа претставува средство со кое се ослободуваат и насочуваат неговите сили. Но, истовремено, неопходно е самиот ученик да ја почувствува потребата да биде воведен, односно да го сфати значењето на традицијата како значаен фактор во неговиот развој, како и самиот и на сопствен начин да ја увиди поврзаноста меѓу средствата и постигнатите цели во минатото. Тоа значи дека практично не постои никаков антагонизам меѓу

традицијата, односно мудроста и искуството на минатото, и индивидуалните интереси, способности и слобода на учениците. Според Дјуи, проблемот се наоѓа во наставниците и нивните "тесногради", па дури и "невоспитни" навики и однесување, кои се поставуваат како авторитети, како "владетелите и судиите во Израел" (Ratner, 1939, 622-623). Ваквото нивно однесување придонесува да се потисне слободата на учениците и нивниот емоционален и интелектуален интегритет и да се овозможат развојот на нивната личност. Истовремено, Дјуи ја критикува и практиката во повеќе т.н. напредни училишта која ја одразува другата крајност. Имено, во нив учениците им се препуштаат на материјалите, средствата и орудјата кои им стојат на располагање и во нивното користење ги следат само своите интереси и желби, без да им биде сугериран било каков план и цел на работа, бидејќи тоа би значело "недозволиво наметнување врз нивната света интелектуална индивидуалност, чија што суштина е самата да си поставува цели" (ibid., 624). Овој пристап за Дјуи е исто така неприфатлив и тој го квалификува како "глупав", бидејќи сосема погрешно ги сфаќа условите кои се неопходни за развивање на самостојното мислење на учениците. Според него, водството на искуството е неопходно и само преку него е можно да се обезбеди и да се поттикнува развојот на индивидуалните способности.

Во училиштето на Дјуи воопшто не претставува тешкотија индивидуализираниот третман на учениците. Од една страна, тоа произлегува оттаму што со нив работат поголем број наставници кои можат да посветат поголемо внимание на потребите и способностите на секој ученик. Но, она што е позначајно и што се однесува не само на неговото практично искуство, е дека остварувањето на индивидуалноста на учениците, е тесно поврзано со нивната ангажираност во разновидни активности врз основа на нивните интереси. Според Дјуи, во оној момент кога децата делуваат, работат, тие самите се индивидуализираат, "тие престануваат да бидат маса и стануваат суштества кои во голема мерка се разликуваат, онакви какви што ги знаеме надвор од училиштето, дома, во семејството, на игралиште и во соседството"

(Dewey, 1949, 33). Значи, активноста, делувањето, е основниот услов што овозможува да дојдат до израз посебностите на секој ученик.

Можноста за индивидуален развој на ученикот, според Дјуи, е можност за слободен развој. Затоа, кај него, индивидуалноста е во непосредна поврзаност со слободата и многу често овие термини ги употребува како синоними. Слободата, пак, ја изедначува со дисциплината, бидејќи и двете означуваат способност на управување: "слободата е моќ на делување и извршување која е независна од надворешно старателство" (Dewey, 1974d, 256). Исто како и кај развивањето на дисциплината, слободата не значи непрекинато и непречено делување, туку таа се стекнува преку соочување со тешкотии и нивно совладување по пат на мислење, што подразбира дека има "интелектуална" или "мислечка" димензија. Тоа значи дека слободата или индивидуалноста не е дар или нешто што се поседува. Таа се постигнува, а остварувањето на таа цел е незамисливо без искористување на кумулираните знаења и способности на изминатото искуство.

Врз овие сознанија за природата на слободата, Дјуи го засновува и сфаќањето на индивидуалноста и слободата во училиштето. Тие не се согледуваат како отсуство на авторитативно водство и ограничување на движењето на учениците, односно како отсуство на надворешно наметнување на правила на однесување, туку подразбираат создавање на такви услови кои "ќе му овозможат на поединецот да даде сопствен придонес кон групниот интерес, како и да учествува во такви активности во кои социјалното водство ќе се однесува на неговото сопствено ментално однесување, а не на авторитативниот диктат на неговите постапки" (Dewey, 1966, 301). Оттука произлегува дека слободата, како услов за манифестирање на индивидуалноста на ученикот, означува разновидна мисловна активност: интелектуална иницијативност, самостојност во набљудувањето, предвидување на последиците, креативност во прилагодувањето кон нив. Но, истовремено, таа претпоставува и негова физичка активност, бидејќи целиот процес на истражување и експериментирање е неспоив со ограничување на движењето. Всушност, во такви услови, кога знаењето е резултат на

единството на умот и телото, нема потреба од наметнување на надворешна слобода: "Ако вниманието е насочено кон условите што треба да се исполнат за да се обезбеди поволна ситуација за ефективно мислење, слободата сама ќе се погрижи за себе" (ibid., 304).

Имајќи го предвид, пред сè, мисловниот карактер на слободата, и знаејќи дека мислењето е секогаш индивидуален чин, може да се протолкува дека Дјуи стои на гледиштето за примена исклучиво на индивидуалната форма на работа во училиштето. Тој навистина истакнува дека и децата, како и возрасните имаат потреба да работат сами, но "времето, местото и големината на таквата издвоена работа е прашање на детали, а не на принцип" (Dewey, 1974a, 302). Всушност, тој не ја спротивставува индивидуалната и групната работа, туку напротив, смета дека одредени способности детето може да ги развие само како резултат на стимулирањето што произлегува од групните активности. Тоа значи дека во училишната работа и во процесот на учењето и почувањето неопходен услов за развивање на индивидуалноста на учениците е комбинираната примена на различни форми и методи на работа.

Од досегашната анализа може јасно да се согледа значењето што Дјуи му го дава на почитувањето на индивидуалните особености на учениците. Важноста што ја има овој аспект произлегува и од мисијата што ја има училиштето во пошироката заедница. Имено, демократското општество се темели врз индивидуалните разлики, бидејќи тие претставуваат средство за неговиот развиток. Токму затоа, тоа мора, "во согласност со својот идеал, во мерките во областа на образованието да дозволи интелектуална слобода и игра на различни дарби и интереси" (Dewey, 1966, 305).

\*\*\*\*\*

Поглавјето за положбата на ученикот во воспитната теорија на Дјуи, како што го започнавме, така и го завршуваме со еден од многу користените извадоци од *Училиште и општество* (Дјуи, 1935, 19):

"Да се учи? Се разбира, но, пред сè, да се живее, а учењето да биде по пат на животот и во поврзаност со него. Кога животот на детето го ставаме во центарот и го организираме на овој начин, тогаш откриваме

дака тоа не е првенствено суштество кое слуша, туку напротив - суштество кое делува".

Токму во последниот збор од наведниот цитат сметаме дека е содржана суштината на сите четири анализирани аспекти на третманот на ученикот во воспитната теорија на Дјуи, а тоа е *активноста* како фундаментално обележје на детската личност. Се обидовме да покажеме дека, според Дјуи, инстинктите, искуството, интересите и индивидуалноста се манифестација на активната детска природа и дека нивниот воспитен и образовен потенцијал е огромен и може да се искористи само во така организиран училишен живот кој е близок на оној надвор од него. Всушност, сите тие ја даваат основата на учењето и го обележуваат неговиот почеток: *инстинктите се "природни ресурси", интересите се "почетни способности",* а тие својот вистински израз го добиваат во *занимањата* кои претставуваат колаборативна активност на ангажирани *индивидуалци*.

Меѓутоа, она што е исто толку значајно во сфаќањата на Дјуи во однос на третманот на ученикот и во што значајно се разликува од голем број претставници на прогресивното образование, е што сите овие четири елементи се само почетна точка, но не и цел сама за себе. Инстинктите треба да се "практицираат", како што истакнува Дјуи, но секогаш со насочување и организирана употреба: интересите ја даваат иницирачката енергија, но тие се сепак средство за остварување на однапред поставена цел: искуството е незаменливото и "вистинското патување", но неговата крајна дестинација е стекнувањето на организираните научни вистини, а индивидуалноста е основен услов на развојот, но таа е патот за да се стигне до социјалните вредности. Според тоа, би било сосема погрешно и резултат на нецелосна анализа и толкување доколку и Дјуи се обвини за она што вообичаено како главна забелешка се упатува на адреса на прогресивистите: дека во "новото" училиште ученикот има неограничена слобода и е препушен сам на себе. Напротив, во педагошката концепција на Дјуи и во неговото училиште, ученикот е внимателно следен, контролиран и воден, а неговата активност, спонтани импулси и интереси се секогаш насочувани во правец на

остварување на грижливо осмислени и однапред определени цели. Оваа ни малку едноставна и одговорна задача Дјуи му ја доверува на наставникот како втор клучен фактор во процесот на воспитувањето и образованието.

#### 3.4. Наставникот како водач и насочувач

*"Улогата на наставникот во училиштето не е да наметнува одредени идеи или да формира одредени навики кај детето, туку како член на заедницата да ги селектира влијанијата што ќе бидат значајни за детето и да му помага соодветно да одговори на тие влијанија."*

(Дјуи, Моето педагошко кредо, 1897)

Ако се има предвид дека во воспитна теорија на Дјуи фокусот во развитокот и учењето е ставен во детето, а фронталната работа е заменета со учењето преку работа на проекти и решавање проблеми, тогаш наизглед се чини дека наставникот и нема некој голем ангажман во процесот на учењето на децата. Тој повеќе не управува со нив од позиција на супериорен искусен возрасен, не им дели на учениците строго определени порции на информации што тие треба по пат на присила и убедување да ги "проголтаат" и да ги запомнат како логично средени факти. Меѓутоа, иако неговата улога е сосема поинаква од онаа во традиционалното училиште, а неговиот пристап не е повеќе директен, туку посуптилен, сепак, тоа не значи дека тој е помалку потребен и значаен во процесот на учењето на децата и во нивниот училишен живот.

Улогата на наставникот во педагошката концепција на Дјуи е дефинирана во рамките на неговите сфаќања за искуството и развојот. Вредноста на систематизираното и дефинираното искуство на умот на возрасниот, истакнува Дјуи во своето дело "Детето и курикулумот", се состои во *толкувањето* на животот на детето онака како што непосредно се манифестира и во *водењето или насочувањето*" (под. ав.) (Dewey, 1974b, 345). Толкувањето и водењето на детето се, всушност, двете клучни задачи што

Дјуи му ги доверува на наставникот и што бараат голема ангажираност од негова страна.

Наставникот, пред сè, мора да го разбира детството како возрастна категорија, но и да го разбира секое дете поединечно. Да се толкува детската природа, според Дјуи, значи да се разгледува нејзината моќ и слабости во рамките на развојниот процес и во поврзаност со динамичниот карактер на детското искуство. Според тоа, сосема погрешен е пристапот на наставниците од "старата" школа кои детето го толкуваат како незрело суштество кое што побргу треба да се ослободи од оваа негативна особина и да се доближи до зрелиот возрасен. Но, исто толку опасно, според Дјуи, е и толкувањето на "новото" воспитување и образование дека детските сили и интереси се сами по себе важни и дека тие треба да се негуваат такви какви што се. Воспитувањето за Дјуи не е "ставање" (putting in), како што го разбира Хербарт, но не е ниту "извлекување" (drawing out), како што го дефинира Фребел. Тоа треба да претставува свесна и намерна активност која се состои во давање насока на детските активности.

Разгледувањето на детската природа од аспект на континуираниот развој претставува основа за нејзиното водење или насочување. За да може успешно да ја остварува оваа улога, наставникот мора, пред сè, да направи селекција на оние содржини и средински влијанија кои во најголема мера ќе овозможат поттикнување на развојот на детето. Тој мора да го познава и тоа "добро и целосно, искуството (face-expression) што е собрано во она што го нарекуваме курикулум" (Dewey, 1974b, 358) и да го организира на тој начин што ќе му помогне на детето да ги развие своите способности и да го збогати своето искуство. Задача на наставникот, потоа, е да ги "психологизира", како што истакнува Дјуи, предметните содржини, што значи, логично средените информации кои треба да бидат производ на учењето, да ги трансформира во форма на непосредно искуство кое е значајно и блиско за децата (ibid., 349). Тоа истовремено подразбира дека вниманието треба да му биде насочено кон тоа како сопственото познавање на предметната содржина може да му помогне во толкувањето на детските потреби и постапки и кон создавањето

на таква средина во која развојот на детето ќе може да биде правилно насочуван. Значи, грижата на наставникот не е предметната содржина сама по себе, туку најзината поврзаност со "целосното и растечкото искуство" и во тоа е и суштината на нејзината психологизација (ibid., 352). Притоа, тој секогаш мора да ја има на ум потребата за континуитет во искуството, односно дека "она што се стекнува не е фиксен посед, туку инструмент за отварање на нови полиња" (Dewey, 1939, 675). Всушност, улогата на наставникот е да го води детето, но не директно, туку посредно, преку внимателно користење на потенцијалите на наставните содржини и животот во училиштето. Водењето не е наметнување од надвор, предупредува Дјуи, тоа е ослободување на животниот процес заради негово најсоодветно исполнување (Dewey, 1974b, 348). Но, тоа не значи дека детето треба да се препушти само на себе. Водењето, исто така, подразбира селектирање на стимули за инстинктите и импулсите кои се пожелни за стекнување на ново искуство (ibid., 349). Значи, интервенцијата и контролата од страна на наставникот е составен дел на воспитно-образовната работа, бидејќи неговото искуство и зрелост се неопходни во обезбедувањето на нормални услови за развој на детето.

За да може наставникот да го насочува ученикот во процесот на искуствениот развој во училиштето, тој мора да овозможи прилагодување на целокупноста на училишниот организам на интелектуалните способности и карактерот на секој ученик. Различните предметни содржини што се изучуваат во училиштето се мртви и формални доколку тие не се доближат на интелектуалните и карактерните особини на секој ученик, а токму наставникот е тој кој треба да претставува "интелигентен медиум на дејствување" (Archambault, 1974, 205). За да може успешно да одговори на оваа задача, наставникот, според Дјуи, мора да поседува одредени знаења и способности.

Во својот напис од 1895 год. "Што може психологијата да стори за наставникот", Дјуи истакнува дека на секој воспитувач му е неопходно солидно познавање на етичките и психолошките принципи. Тоа произлегува



оттаму што воспитувањето, според Дјуи, како што истакнавне претходно, претставува етички и психолошки проблем, бидејќи неговата основна цел е формирање на карактерот, а тоа првенствено подразбира развивање на интелектуалната и волевата страна на личноста на ученикот. Оттука логично следи дека наставникот како "тренер на умот и формирач на карактерот", како "уметник над природата, а сепак во хармонија со природата, кој ја применува науката за воспитувањето за да му помогне на другиот целосно да ја оствари својата личност во карактер на моќ, убавина и слобода" (ibid., 197), мора да поседува знаења за структурата и функционирањето на човечкото суштество. Токму овие знаења го издигнуваат училиштето од позицијата на обична работилница, помалку или повеќе непријатна, несигурна, па дури и штетна институција, во позиција на витален, сигурен и ефективен инструмент во најголемата од сите градби-градбата на слободен и моќен карактер (ibid., 198).

За да може наставникот успешно да ја врши својата работа, според Дјуи, неопходно е да поседува и вроен такт и интуитивна моќ која произлегува главно од чувството на симпатија кон другите и кон нивниот живот. Во повеќе наврати тој истакнува дека не е доволно само знаењето, туку дека наставникот мора да има и особини на личноста кои ќе му овозможуваат да биде уметник во својата работа, инстинкт да им помага на другите во нивните настојувања за "самоуправување" (self-mastery) и "самоизразување" (self-expression) (ibid., 200). Овој инстинкт го поседуваат скоро сите луѓе, зашто сите се родени за да бидат воспитувачи, ако ништо друго, тогаш барем на своите деца. Меѓутоа, кај најголемиот дел од луѓето оваа вродена симпатија или е заспана или е слепа и неправилна во своето дејствување. Затоа е потребно таа да се разбуди, да се негува и, пред сè, интелегентно да се насочува (ibid., 200). Значи, повторно, знаењето од психологијата е неопходно за да може целосно да се развијат и најплодотворно да се применуваат сите квалитети на срцето и умот.

Елемент кој е не помалку значаен и потребен за наставникот, според Дјуи, е искуството, бидејќи наставник, според него, се станува со

практицирање на наставната работа. Меѓутоа, таа практика мора да биде базирана врз рационални принципи кои ќе му овозможуваат на наставникот креативно да одговори на новите ситуации и да биде господар на иднината. Во спротивно, наставата би се претворила во рутинска работа и механичко повторување, а самиот наставник би останал заробен на минатото. Според тоа, теоретската подлога, односно познавањето на етичките и психолошките принципи доведува до стекнување на искуство со најмало можно трошење на време и енергија. Истовремено, наставникот мора да располага и со разновидни наставни методи, но и да има изградено критериуми, повторно врз солидна теоретска основа, за нивна селекција и критичко испитување и прифаќање.

Кога го разгледува поучувањето како основна функција на наставникот, Дјуи секогаш тоа го прави во тесна поврзаност со учењето на децата. Всушност, ако сакаме децата добро да учат, тие треба да бидат добро поучувани. Односот меѓу поучувањето и учењето (teaching and learning), истакнува Дјуи во ревидираното издание на *Како мислиме* (Ratner, 1939, 614), наликува на продавањето и купувањето. Како што не е возможно да се оствари продажба без купување, така исто не може да има поучување без учење: "Единствен начин за да се зголеми учењето кај учениците е да се зголеми квантитетот и квалитетот на вистинското поучување" (ibid., 615). Меѓутоа, со оглед на фактот што учењето е индивидуален процес, според Дјуи, иницијативата мора да потекне од ученикот: "Наставникот е водич и управувач; тој го води чамецот, но енергијата што го движи мора да доаѓа од оние кои учат. Колку повеќе наставникот е свесен за претходните искуства на учениците, за нивните надежи, желби и главни интереси, толку подобро ќе може да ги разбере силите што треба да се насочуваат и да се искористат за формирање на осмислени навики (ibid., 615). Всушност, во настојувањето да ги формира овие навики (habits of reflective thought), наставникот треба да создава услови што ќе ја поттикнуваат и насочуваат детската љубопитност, да воспоставува поврзаност меѓу различните нешта што ги искусуваат децата

и да создава проблемски ситуации кои ќе овозможуваат сфаќање на причинско-последичните односи.

Нема сомнение дека во педагошката концепција на Дјуи наставникот претставува значаен фактор во процесот на воспитувањето и образованието на детето. Сите претходно наведени знаења и способности што, според Дјуи, треба да ги поседува наставникот, јасно укажуваат дека е сложена и одговорна неговата работа. Не случајно Дјуи ја квалификува како божја работа (Dewey, 1974c, 439). Таа бара многу вложување во изградувањето на сопствените лични и професионални квалитети, бидејќи само на тој начин наставникот ќе може успешно да одговори на потребите на учениците и правилно да го насочува нивниот развоток. Комплексноста на улогата на наставникот произлегува и од фактот што тој не само што се ангажира во воспитувањето и образованието на своите ученици, туку и во формирањето на сопствениот социјален живот: "Секој наставник треба да го сфати дигнитетот, величината на својот позив: дека тој е социјален слуга чија задача е зачувување на вистинскиот социјален ред и обезбедување на правилниот социјален развој" (ibid., 439). Всушност, со менување на неговата улога, наставникот во училиштето на Дјуи не губи ништо од својата важност. Напротив, тој добива уште повеќе во своето значење, но и во својот дигнитет, бидејќи помагајќи му на детето да го разбере животот, тој се доживува себе си како неопходна врска меѓу минатото и иднината, меѓу можностите и развотокот.

Во извонредната студија на Ален Рајан која се однесува на животот и дејноста на Дјуи (Ryan, 1995), се истакнува дека една од причините поради која експерименталното училиште на Дјуи не станува општоприфатен модел во американското школство е и затоа што тоа поставува многу големи барања пред наставниците. Со оглед на тоа што воспитната теорија на Дјуи е изразено телеолошка, вели Рајан, наставникот мора да се концентрира не само на постигнувањата и интересите на детето во постојната фаза од развотокот, туку истовремено мора погледот да му биде насочен кон наредната етапа и да настојува максимално да се искористат потенцијалите

што таа етапа ги има за развивање на способностите на детето во иднина. Имајќи ја предвид токму комплексноста и тежината на улогата на наставникот во училиштето на Дјуи, Рајан го изведува заклучокот: "Никогаш немало многу колеџи за наставници кои би продуцирале вака широко оспособени наставници, а имајќи ја предвид платата на оние кои работат во основните училишта, мала е веројатноста дека голем број од оние кои имаат способности за учење што тука се бараат, би сакале да станат наставници" (ibid., 147). Успесите на лабораториското училиште на Дјуи се должат на извонредните наставници со кои тој работел на Универзитетот во Чикаго, а нивната работа е најдобра потврда дека критериумите што ги востановува, иако се строги, сепак се остварливи. Сепак, се чини дека барањата што Дјуи ги поставува пред наставникот остануваат предизвик на кој ќе одговараат и наредните генерации не само во Америка.

## **ТРЕТ ДЕЛ**

### **ИСТОРИСКИ ОСВРТ НА ВЛИЈАНИЕТО НА ПРАГМАТИСТИЧКАТА ПЕДАГОГИЈА**

#### 4. ПОЧЕТОЦИТЕ НА ПРАГМАТИСТИЧКАТА ПЕДАГОГИЈА И НЕЈЗИНОТО ВЛИЈАНИЕ

Почетоците на прагматистичката педагогија временски се лоцирани во епохата на прогресивизмот која свој одговор во областа на образованието наоѓа во движењето за реформа на училишниот систем, познато во историјата на педагогијата како *прогресивно образование* (progressive education). Ова движење има две основни карактеристики: широка меѓународна прифатеност, и разновидност во пристапите и моделите на организација. Претставата за карактерот на прогресивното образование можеби најдобро ја доловува описот што го дава еден историчар на англиското образование: "Прогресивистите не беа дисциплинирана армија која обединето маршира во одреден град. Тие беа група патувачи кои, наоѓајќи се заедно на патот, формираа лабаво обединет оркестар. Тие не споделуваа догма или доктрина, туку стремеж на мислата... Тие споделуваа заеднички (но не униформен) однос кон децата и наставата, тие беа окупирани со слични проблеми (но не сите прогресивисти подеднакво се грижеа за сите од нив): тие доаѓаа до слични заклучоци; тие се согласуваа дека старото образование е лошо (но не секогаш имаа на ум исти причини)" (Selleck, 1972, 60-61). Во оваа интернационална група "патувачи" секако се вбројуваат Дјуи, Монтесори, Френе, Нил, Декроли и многу други европски и американски хуманистички ориентирани мислители кои имаат јасна визија за образованието и неа се обидуваат да ја спроведат во практиката. Иако најголем дел од нивните иницијативи се реализираат во приватни училишта и се третираат како експерименти, сепак, долгорочно гледано, нивните радикални идеи во првите децении од 20 век стануваат прифатена практика и во државните училишта во повеќе земји во светот.

Прогресивното образование претставува спротивставување на традиционалното образование кое, како што истакнавме и порано, го карактеризираат статичните наставни содржини, строго контролираната работа во училницата, авторитарните наставни методи, доминантните и

недоволно оспособени наставници и претежно пасивните и рецептивните ученици. Наместо него, тоа промовира похуманистички пристап во образованието кој во Америка и Европа се манифестира во различна форма. Во Америка, акцентот се става на учењето по пат на искуство и градењето на чувство за социјална одговорност преку поврзување на училиштето со средината, елементи кои се суштински за воспитната теорија и практика на Дјуи. Во Европа, а особено во Британија, на преден план се става хуманистичката педагошка традиција на Коменски, Русо и Песталоци, и се актуелизираат нивните сфаќања за детето како суштество со посебни потреби. Но, сепак, заедничка карактеристика на прогресивното образование и во Америка и во Европа е што во организирањето на училишната работа и наставните содржини се поаѓа од детето, неговите потреби и интереси, а улогата на наставникот се согледува во набљудувањето, насочувањето и помагањето на учениковото учење и развиток. Во рамките на овие заеднички теоретски поставки, повеќето од веќе споменатите педагози градат сопствени иновативни пристапи со кои во наредните години го предизвикуваат старото образование на двобој и го поразуваат.

Во понатамошното излагање ќе се обидеме, користејќи го историско-компаративниот пристап, да го проследиме влијанието на прагматистичката педагогија во времето кога се јавува. Со оглед на тоа што предмет на нашиот интерес е првенствено учењето на Дјуи, анализата најнапред ќе ја фокусираме врз почетоците на овој педагошки правец и движење во Америка, а потоа ќе проследиме дали и со колкав интензитет и опфатеност, учењето на Дјуи и неговите американски следбеници е прифатено кај европските, и особено, англиските, современици. Притоа, ќе настојуваме да го расветлиме тоа влијание како на теоретско ниво, преку прифатеноста од страна на проучувачите и експертите во областа на воспитувањето и образованието, така и на практичен план, обидувајќи се да покажеме колку од "прогресивните" идеи се прифатени од наставниците и применувани во непосредната воспитно-образовна практика.

#### 4.1. Дјуи и неговото влијание во епохата на прогресивизмот во Америка

Влијанието на Дјуи и неговото учење врз воспитната теорија и практика во Америка во епохата на прогресивизмот е неспорно и големо. Особено изразено тоа влијание е во 20-тите и 30-тите години на 20 век, кога прагматизмот е прогласуван за "народна педагогија" на Америка и теоретска основа на прогресивното образование. Некои автори дури сметаат дека неговата афирмација значела и осамостојување на американската педагошка теорија и практика и одвојување од европската филозофска и педагошка мисла (Mitrović, 1976, 315).

Многу страници се напишани за прогресивното образование во Америка и за неговата поврзаност со педагошкото учење и делување на Дјуи. Сепак, голем број прашања во однос на неговото име, значење, времетраење, прифатеност, како и местото и улогата на Дјуи во него, и натаму остануваат отворени и предмет на расправа (Röhrs, 1995, 133-134). Повеќето автори ја прифаќаат познатата мисла на еден од најголемите авторитети во проучувањето на американската историја на образованието, Лоренс Кремин (Lawrence A. Cremin), дека прогресивното образование е "образовна фаза на американскиот прогресивизам... повеќестран напор да се употребат училиштата за подобрување на животот на индивидуалците" (Cremin, 1964, VIII). Всушност, општествените залагања за подобрување на животот на луѓето, како и достигнувањата на психологијата и другите науки од крајот на 19 век, ја условуваат потребата од воспоставување на нови функции на образованието и нови педагошки принципи во училищата и училишниот живот. Погодна основа за овие промени дава и Законот за задолжително образование што се воведува во сите држави на САД во периодот од 1852 (Масачусетс) до 1918 год. (Мисисипи). Задолжителното образование означува нова етапа во историјата на американското образование, бидејќи ги отвора широм вратите на сите категории ученици, но истовремено ваквата демократизација означува и зголемување на проблемите поврзани со наставата и училишниот живот. Затоа, воведувањето на задолжителното



образование ги охрабрува прогресивистите во нивните напори да го иновираат образовниот систем, преку разновидни програми кои се однесуваат како на државните училишта, така и на приватната иницијатива.

Прогресивното образование претставува спротивставување на статичните наставни содржини, авторитарните наставни методи и претежно пасивните и рецептивните ученици. Реформското движење започнува да се спроведува во првата деценија на 20 век, а неговите приврзаници во 1919 год. се организираат во "Здружение за прогресивно образование" (Progressive Education Association) кое во 1924 год. започнува со издавање на свое списание (Progressive Education). Бројката од над 10 000 училишни работници кои се негови приврзаници јасно ја манифестира силната на протестот поради формализмот во училишната практика и воспитната теорија.

Како педагошки протест и одраз на Епохата на прогресивизмот, ова движење и во Америка го карактеризира бројноста на педагошките експерименти и разновидноста во целите, програмите и начините на нивната реализација. Првиот обид за реформа, познат како Квинси систем (Quincy System) го прави Френсис Паркер (Francis Parker) во основните училишта на бостонското предградие Квинси во Масачусетс, уште во осумдесеттите години на 19 век. Неговиот обид да ги иновира државните училишта преку воведување поголема слобода, наставни содржини блиски до животот организирани во целини, флексибилен дневен распоред на часови, и ставање акцент на набљудувањето, опишувањето и разбирањето, ја означува претходницата на педагошките експерименти, поради што Дјуи го нарекува "татко на прогресивното образование" (Cremin, 1964, 129).

Богатството и разновидноста на раната фаза од развојот на движењето за прогресивно образование најдобро е прикажана во делото на Џон и Евелин Дјуи, *Училишта на иднината* (Schools of Tomorrow, 1915). Во него се отсликани повеќе реформски обиди: органското училиште на Мариета Џонсон, експерименталното училиште при Универзитетот во Мисури на Џуниус Мериам, училиштето на Френсис Паркер во Чикаго, игротеката (Play School) на Каролин Праг во Њу Јорк, градинката во Колеџот за наставници

на Универзитетот Колумбија, како и повеќе државни училишта во Гари, Чикаго и Индијанаполис. Дјуи настојува да покаже дека не постои еден единствен пат за реформа на училиштето и дека секое од наведените примери одразува одреден принцип на прогресивизмот. Сепак, најголемо внимание им посветува на училиштата во Гари.

Овој модел на работа, познат како Гари план, можеби најдобро ја илустрира тезата што Дјуи ја поставува во *Училиште и општество* дека прогресивното образование првенствено е залагање за прилагодување на училиштето на условите, потребите и можностите на индустриската цивилизација. Всушност, Гари планот претставува обид на поранешниот студент на Дјуи, Вилијам Вирт (William Wirt) во градското училиште да се примени идејата на Дјуи за воспитувањето и образованието како "ембрионска форма на животот во заедницата". Секое училиште во Гари системот е организирано како минијатурна заедница со игралишта, градини, библиотеки, базени, лаборатории, продавници, кои се на располагање на учениците, но истовремено, училиштето претставува вистински центар на уметничкиот и интелектуалниот живот во средината во која се наоѓа. Овој вид училишта станува толку познат и популарен што до 1916 год. најголем дел од прогресивистите го посочуваат како водечки пример на прогресивното образование: "Оние кои ја следат филозофијата на професорот Дјуи, во Гари училиштата ја наоѓаат, исто како што ја наоѓа и самиот професор Дјуи, најцелосната и највосхитувачката примена, синтеза на најдобрите аспекти на прогресивните "училишта на иднината" (Cremin, 1964, 155).

Во плејадата на педагошки експерименти и претставници на прогресивното образование, Дјуи зазема посебно место. Тој е еден од највлијателните "педагошки пионери", но истовремено тој не е само практичар, или првенствено практичар, туку поаѓа од одредени теориски поставки, или, како што самиот ги нарекува, хипотези, кои потоа ги тестира во практиката. Со солидната теоретска заснованост и издржаност на своето учење, Дјуи ги обединува различните практични обиди на бројните прогресивисти, издигнувајќи го нивното искуство на ниво на научна

втемеленост и теотетска образложеност . Веројатно тука се наоѓа клучот за неговата поврзаност со прогресивното образование и неговото големо влијание во епохата на прогресивизмот. Во понудата што Здружението за прогресивно образование му ја упатува на Дјуи во 1927 год. за да биде негов почесен претседател, стои: "Повеќе од било кој друг Вие ги претставувате филозофските идеали зад кои стои нашата Асоцијација" (ibid., 249). Всушност, Дјуи многу порано, уште во 1899 год., кога ја издава книгата *Училиште и општество*, го дава клучот за разбирање на прогресивноста во прогресивното образование. Неговото сфаќање на училиштето како "ембрионски живот во заедница" не значи само поврзување на училиштето и пошироката средина, туку укажува и на тоа дека училиштето е инструмент на социјална промена, тоа е во функција на унапредување на општеството за да стане "достојно, убаво и хармонично" (Дјуи, 1935), она за што се залагаат и прогресивистите. До 1916 год. Дјуи веќе се стекнува со репутацијата на водечки претставник на прогресивизмот и е авторитет за широк круг луѓе<sup>4</sup>. Можеби затоа, иако никогаш не е член и активно не се вклучува во работата на Асоцијацијата за прогресивно образование и честопати се дистанцира и ги критикува неговите визии и активности. Дјуи ја прифаќа понудата на асоцијацијата и останува на функцијата почесен претседател се до својата смрт во 1952 год.

На практичен педагошки план влијанието на Дјуи се манифестира во содржините, организацијата и методиката на училишната работа. Така, во наставните планови и програми на основното училиште, во кое, до негово време, главно внимание се посветува на читањето, пишувањето и сметањето, познати како *три Р* (Three R's: reading, writing arithmetics), се воведуваат нови содржини, како што се рачната работа и практичните активности. Следејќи го образецот на експерименталното училиште во Чикаго и неговото главно мото "учење по пат на делување" (learning by doing), во последната деценија на 19 и почетокот на 20 век, започнуваат да се отвараат т.н. детски или

---

<sup>4</sup> Кога се појавува неговото дело *Воспитување и демократија*, во некои кругови е оценето како најголем придонес за педагогијата по Русоовиот *Емил*.

училишни музеи, како што е, на пример, оној во Бруклин (Brooklyn Children's Museum) и во Сент Луис (Saint Louis Educational Museum). Во согласност со сфаќањата на Дјуи за курикулумот, и овие музеи настојуваат да им овозможат на децата од било која возраст да дојдат во контакт со предмети кои се базираат врз интересот за нивниот секојдневен живот, за нивната училишна работа, за читањето, игрите и производството што е поврзано со нив (Button & al., 1989, 202). Исто така, се смета дека под влијание на учење на Дјуи се основани нижите средни училишта (junior high schools) во Америка кои се насочени кон задоволување на потребите на личноста во пубертетот и на остварување на пошироките социјални настојувања за развој на детето во овој период (Крета, 1971, 374). Забележителни промени се воведени во организацијата и методиката на наставата, во правец на поголема самостојност и индивидуална ангажираност на учениците и почитување на нивните интереси и способности. Особено идејата на Дјуи за отворање на училиштето кон животот и проблемите на средината во која делува, станува многу популарна и се оживотворува во повеќе експериментални училишта во првите децении на 20 век. Всушност, бројните дидактички модели кои заживуваат во повеќе државни, односно јавни (public) училишта во овој период во Америка, се израз на новите идеи промовирани од Дјуи и неговите следбеници.

Еден од водечките прогресивисти на дваесеттите години е Вилијам Килпатрик (William Heard Kilpatrick) кој идеите на Дјуи ги популаризира и оживотворува во познатиот проект метод (Project method) што ќе изврши силно влијание врз прогресивните едукатори во многу земји. Следејќи ја идејата за приближување на училиштето до животот, пред сè стопанскиот, кој се состои од избирање, осмислување и изведување на различни проекти, Килпатрик го заговара проект-методот и во училиштето, преку реорганизација на курикулумот како "след на проекти", што според него е "најдобра гаранција за изострување на интелектот и развивање на моралниот суд" (Cremin, 1964, 217). Проект методот, кој го образложува во истоимениот есеј (The Project Method, 1918), а подоцна и во своето капитално дело *Основи*

на методот (Foundations of Method, 1925), според Килпатрик, подразбира активност која се одвива во социјален контекст и секогаш поминува низ четири фази: поставување цел, изработка на план, спроведување и оценување. Она што е многу важно во воспитувањето и образованието е поставувањето на целите и плановите да го вршат самите ученици, а не наставниците. Наместо да ги стекнуваат знаењата преку систематска обработка на наставните содржини, учениците, во зависност од своите интереси, избираат проблеми од општествениот живот кои потоа во групи ги разработуваат.

Апсолутизирајќи го ученикот и неговото искуство и целосно отфлајќи ја организираноста на содржините во наставни предмети, Килпатрик, иако ученик и следбеник на Дјуи, се оддалечува од него. Навистина, и за Дјуи централно прашање во образованието е решавањето проблеми, а детските интереси и потреби се од примарно значење. Меѓутоа, експерименталното училиште на Дјуи се засновува врз нов курикулум кој тргнува од искуството на учениците, но понатаму се надоградува со систематизирани наставни содржини и наставни предмети кои го претставуваат кумулативното искуство на човештвото. Значи, рамнотежата меѓу ученикот и наставните содржини што ја воспоставува Дјуи, Килпатрик ја нарушува, поради што самиот Дјуи ќе се дистанцира од child-centered движењето најнапред во делото *Детето и курикулумот* (1902), а потоа во *Искуство и воспитување* (1938). Во статијата што ја објавува во 1931 год. под наслов *Образовна конфузија* (Educational Confusion), тој, иако го поддржува проект методот, сепак, предупредува дека не е единствената алтернатива за традиционалниот курикулум и дека неговата претерана примена е тривијална и неедукативна (Cremin, 1964, 219-220).

Идејата на Дјуи за поврзување на училиштето со животот во заедницата се оживотворува и во реформските настојувања на Мари Харвеј (Marie Turner Harvey) во училиштето Портер во Кирксвил, Мисури, кое по нејзиното заминување во 1925 год. ќе претставува модел за организација на селските основни училишта широм земјата. Иновациите што ги воведува

особено во областа на курикулумот кој за своја основа го има секојдневниот живот во заедницата, во голема мера ја одразуваат идејата на Дјуи за централноста на занимањата во наставата и училишниот живот. Работата на Харвеј претставува инспирација за неговата ќерка Евелин да ја напише книгата *New Schools for Old* (1919) со која малото селско училиште на Харвеј се потврдува како успешен пример за реформа на образованието и воспитувањето.

Специфична струја во прогресивното образование која е под силно влијание на Џон Дјуи претставува новиот тип на организација на работата што се развива во поголем број приградски државни основни училишта во Америка, во кои се спроведува посебен модел на работа познат како "индивидуален систем" (*Individual System*). Двајца негови претставници ќе извршат силно влијание со неговата популаризација во светот: Карлтон Вошберн (*Carleton Washburne*) кој го развива како Винетка план во училиштето во Винетка недалеку од Чикаго, и Хелен Паркхарст (*Helen Parkhurst*) која го воведува во училиштето во Далтон, Масачусетс, а подоцна го пренесува во Англија под името Далтон план.

Во училиштето во Винетка главното внимание е ставено на индивидуалната работа во колективот, како гаранција за успешната колективна работа. Предвидената минимална програма на општите елементарни знаења (*common essentials*) од сите главни предмети, учениците самостојно и со меѓусебно помагање ја совладуваат. Освен овие содржини, учениците изведуваат уште два вида активности: активности на самоизразување (*self-expressive work*) и групни проекти кои се однесуваат на заедничкиот живот во училиштето (*Washburne, 1952*). На тој начин училишната работа претставува комбинирано изведување на индивидуални и групни активности со голема слобода во движењето, изборот на содржините и темпото на работа.

Индивидуалната работа е главна карактеристика и на училиштето во Далтон водено од познатата американска наставничка Хелен Паркхарст. Слободата и тука е основен принцип на работа. Без класични училници.

распоред на часови и домашни задачи, училиштето им нуди на учениците работни простории кои се опремени со разновидни наставни средства и помош од страна на наставниците во изборот и совладувањето на програмата со различни тежински нивоа во рамките на секој наставен предмет (Parkhurst, 1922).

Винетка и Далтон планот доживуваат голема популарност во Америка цели две децении. Дури и онаму каде што не постои клима за исклучиво индивидуална настава, се воведуваат компромисни решенија со традиционалната настава, како што е формирањето на групи во рамките на одделението според темпото на напредување на учениците (slow, average and rapid learners). Оваа раширена практика особено во поголемите градови ја потврдува и Федералното Биро за образование кое во средината на 20-тите години објавува дека во основните училишта во 247 градови со над 10 000 жители се применуваат некои од формите за групирање на учениците според нивните способности (Cremin, 1964, 299).

Сите овие модели на настава, како што истакнавме и претходно, поаѓаат од учењето на Дјуи и се повикуваат на него во непосредната реализација на воспитно-образовната работа. Меѓутоа, како што истакнавме и претходно, не секогаш можеме да ставиме знак на еднаквост меѓу прогресивното воспитување и прагматистичката педагогија, бидејќи многу од идеите на Дјуи погрешно се толкуваат од страна на прогресивистите. Оттука произлегува и комплексноста на односот меѓу Дјуи и прогресивното образование и неговото определување како прогресивист. Имено, во раната фаза на прогресивизмот, тој дава теоретска рамка и интерпретација на движењето, но кон крајот на 20-тите години се повеќе станува негов остар критичар.

Тој се спротивставува на преголемата слобода на учениците во child-centered училиштата и недоволната водечка улога на наставниците. Слободата не е нешто што се добива со раѓање, вели тој, таа се стекнува систематски во соработка со искусни наставници, кои имаат знаење за сопствените традиции. Истото се однесува и на индивидуалноста: "Прогресивните

училишта ја потенцираат индивидуалноста и понекогаш се мисли дека вообичаената организација со наставни предмети е спротивна на потребите на учениците во нивниот индивидуален карактер. Но индивидуалноста е нешто што се развива и што постојано се стекнува, а не нешто што се дава веднаш и спремно". (Archambault, 176). Затоа, истакнува Дјуи, одредена систематска организираност на активностите и содржините е единственото средство за стекнување на индивидуалноста, а наставниците, со доблеста на нивното побогато и поцелосно искуство, го имаат не само правото, туку и големата обврска да им помагаат на учениците во тоа. (Cremin, 1964, 234-235).

Поаѓајќи од овие размислувања, Дјуи истакнува две основни придобивки што прогресивното образование може да ги даде на науката за образованието: развивање на организирани наставни содржини и проучување на условите кои го овозможуваат процесот на учење. Меѓутоа, тој ја насетува идеолошката фрагментација на прогресивното образование и во доцните 30-ти години предупредува: "Секое движење што размислува и делува во рамките на -измот, толку се инволвира во конфронтација со другите -изми, што не сакајќи станува контролирано од нив, зашто тоа ги формира своите принципи врз основа на конфронтација со нив, а не со сеопфатно конструктивно согледување на актуелните потреби, проблеми и можности" (ibid., 237).

Движењето за прогресивно образование својот зенит во Америка го достигнува во годините непосредно пред Втората Светска војна, кога целокупната јавност му е потполно наклонета, што се потврдува и со истражувачките резултати (ibid., 324-325). Еден од историчарите на американското образование истакнува дека до 40-тите години, идеалите и принципите на прогресивното образование стануваат "доминантна американска педагогија... наставниците во текот на својата обука учеа за епохалната битка меѓу старомодното, предметнонасочено, ригидно, авторитативно, традиционално училиште и модерното, насочено кон детето, флексибилно, демократско, прогресивно училиште...прогресивизмот назадуваше во култ чии што принципи се учеа како догма и чии што



критичари се третираа како опасни еретици" (Alexander, 2000, 112). Во 1938 год. во својата книга *Искуство и образование* (Dewey, 1939) Дјуи предвидува дека не е далеку времето кога прогресивното образование би можело да биде толку широко прифатено како добро образование што придавката *прогресивно* ќе биде непотребна и напуштена. И навистина тоа и се случува по Втората светска војна. Во доцните четириесетти и во педесеттите години прогресивното образование станува, како што го нарекува Кремин, "конвенционална мудрост во САД", бидејќи јазикот на наставниците и стручњаците во образованието е незамислив без изразите "почитување на индивидуалните разлики", "потреби на учениците", "развој на личноста", "социјален и емоционален развој", "креативно самоизразување", "интринзична мотивација", "поучување на децата, а не предавање предмети", "прилагодување на училиштето на детето", "искуство од реалниот живот", "односи ученик-наставник" (Cremin, 1964, 328). Сепак, јазикот на образованието се менува побрзо отколку воспитно-образованата практика во училиштата, каде што промените не се глобални и еуфорични, туку повеќе помали и карактеристични за одредени средини. Иако во октомври 1938 год. во весникот *Time* ќе биде напишано: "Не постои училиште во САД кое целосно му избегало на неговото влијание" (ibid., 324), резултатите до кои доаѓаат некои автори (Cuban, 1984), покажуваат дека прогресивните наставни методи, како што се работата во мали групи, проектните активности и практичната настава, иако се препорачуваат и високо котираат во професионалните норми, не се широко применувани, а наставата во голема мера е традиционална и насочена кон наставникот. Сепак, овие резултати не ја негираат тезата за значајното и трајното влијание на прогресивизмот врз училиштата во Америка. Можеби тој не доведува до реформирање на општеството како што го замислува Дјуи во *Воспитување и демократија*, но сепак доведува до создавање на модел на училиште кон кое американската нација ги насочува своите надежи и аспирации.

Меѓутоа, достигнувањето на зенитот истовремено го означува и почетокот на зачудувачки брзиот крај на движењето. Истата година кога Дјуи ја издава *Искусство и образование*. Боуд (Boyd Bode) во својата книга *Прогресивното образование на раскрсница* (Progressive Education on the Crossroads, 1938) предупредува и речиси пророчки предвидува: "Ако прогресивното образование успее својот дух да го пренесе како демократска филозофија и постапка, тогаш иднината на образованието на оваа земја ќе биде во негови раце. Од друга страна, пак, ако продолжи да опстојува како еднострана апсорпција во индивидуалниот ученик, ќе биде заобиколено и оставено назад" (Bode, 1938, 43-44). Нецели две децении подоцна, движењето не ги издржува критиките и бранејќи се со затворање во непродуктивноста на "правдањето", конечно згаснува. Конечниот крај на движењето се обележува со распаѓањето на Асоцијацијата за прогресивно образование во 1955 год., кога, всушност и завршува скоро педесетгодишното влијание на организираното движење. Сепак, многу од прашањата што ги покренуваат прогресивистите и решенијата што ги предлагаат, и натаму остануваат актуелни. Во предговорот на *Училишта на иднината* Дјуи ќе напише: "Ова не е учебник за образование, ниту пак изложување на нов метод на училишна настава кој се стреми да му покаже на уморниот наставник или на незадоволниот родител како треба да се одвива образованието. Се обидовме да покажеме што всушност се случува кога училиштата, секое на свој начин, ќе почнат да спроведуваат во практика некои од теориите што се посочени како најцелосни и најдобри по Платон, а потоа се учтиво тргнати на страна како скапоцени делови на "интелектуалното богатство" (Dewey, 1915). И навистина, прогресивните идеи во Америка во наредниот период се "тргнати на страна", иако поради силноста на критиката не може да се каже дека е направено "учтиво". Но, сепак, визијата на прогресивното образование и латентната јавна поддршка што му се дава, и натаму останува, чекајќи погодна клима за повторно заживување и афирмација. Со замирањето на движењето замира и прагматистичката педагогија, и иако во многу работи не се на иста линија, а самиот Дјуи истапува против многу карактеристики на

движењето, сепак, токму поради неговата теоретската заснованост која е првенствено заслуга на Дјуи, таа подеднакво ќе ја почувствува острината на нападите во наредниот период.

#### 4.2. Дјуи и движењето за *ново* воспитување и образование во Европа

Кон крајот на 19 и почетокот на 20 век во повеќе европски земји се јавува движење за реформирање на училиштето и образованието. Како и во Америка, напредните европски наставници се спротивставуваат на традиционалното училиште и "книшкото" учење во него, и се залагаат целокупната училишна работа да се засновува врз активноста на ученикот. Како и прогресивното образование во САД, така и т.н. движење за ново воспитување и образование (Нењ Едуцатион) во Европа, го карактеризира постоењето на мноштво експериментални училишта и модели на организација на наставата кои, иако различно се именуваат, сепак почиваат врз исти основи.

Една струја на ова движење е работната школа. Некои автори ја сметаат за варијанта на прогресивната педагогија (Žlebniċ, 1983, 209) која освен борбата против "старата" школа нема заедничка и единствена теоретска основа. Укажувајќи на неговата плуралност и интернационална димензија, Жлебник ова движење го поврзува со имињата на Дјуи, Кершенштајнер, Гаудиг, Зајник, Монтесори, Декроли, Блонски. Иако кај сите овие автори постојат значителни разлики, па дури и спротивности (мануелен и духовен правец, социјален и индивидуален правец) во нивните учења и практични обиди, сепак сите го истакнуваат големото општествено и воспитно значење на работата и се согласуваат дека во новото училиште мануелната и умствената работа треба да претставува цел и правец на целокупниот училишен живот.

Можеби е претерано да се каже дека Дјуи е еден од претставниците на ова движење, но секако, многу од неговите идеи и залагања можат да се препознаат во размислувањата, пред сè, на германските и руските педагози во

првите децении на 20 век. Тоа е особено изразено кај Георг Кершенштајнер (Georg Kerschensteiner, 1854-1932) кој, под влијание на Дјуи, смета дека училиштето треба да претставува "држава во мало" во која секој ученик ќе може да ги развива своите индивидуални способности и интереси преку играта, спортот, занимањата и работата. Самиот Кершенштајнер во едно од своите дела го изразува задоволството што го запознал Дјуи и неговите сфаќања, а швајцарскиот педагог Клапаред, во предговорот што го напишал за францускиот превод на делото на Дјуи *Училиште и дете*, концепцијата на Кершенштајнер за работната школа (Arbeitsschule) ја доведува во теоретски контекст со идејата на Дјуи за активно воспитување: "И Кершенштајнер исто така би сакал да го види училиштето како огниште на граѓанскиот и социјалниот живот, како една работна заедница (Arbeitsgemeinschaft), и затоа бара конечно да се започне со преобразување на книшките училишта (Buchschulen) во работни училишта (Arbeitsschulen)" (Клапаред, 1920, 26). Слично како и експерименталното училиште на Дјуи, и Кершенштајнер се залага основното училиште да поседува сопствена градина, работилници, кујна и други простории во кои учениците активно и самостојно ќе работат. Вниманието и во средното училиште, според него, главно треба да биде свртено кон практичната работа во работилниците, лабораториите и црталните, каде што учениците, со помош на наставникот, ќе се вежбаат во набљудување, експериментирање и други активности преку кои ќе стекнуваат нови сознанија.

Движењето на работната школа во првите години од владеењето на советската власт е прифатено и во СССР под името комплексна настава, чиј главен претставник е Павел Блонски (1884-1941) и лабораториско-бригаден систем. Влијанието на Дјуи и тука се чувствува, иако на индиректен начин, бидејќи лабораториско-бригадниот систем, всушност, претставува модификација на Далтон планот (наместо поединци, работните задолженија ги добиваат работни бригади од 2 до 15 ученици) (в. Zaninović, 1988, 242-243). Во својата автобиографија Блонски експлицитно ќе даде до знаење дека Дјуи е еден од оние на кои им должи многу, а во предговорот на вториот том на

неговата книга *Трудово училиште* (Трудовая школа, 1919), ќе напише дека во опишувањето на вториот степен на неговото работно училиште, се наоѓал на "девствено тло" и дека само "Дјуи, Маркс и модерната стварност" му давале одредени насоки (Anweiler, 1995, 125). Педагошкото учење на Дјуи е познато во Русија уште пред Октомвриската револуција, особено преку трудовите на педагогот Шацки (1878-1934), кога некои негови идеи биле вградени во наставата и организацијата на советското училиште. И Првиот народен комесар за просвета на постреволуционерната Русија, Анатоли Василевич Луначарски (1875-1933), ги прифаќа прогресивните идеи од руските и странските едукатори и придонесува тие да станат дел на официјалната училишна политика во тек на повеќе од една деценија. Кога во 1928 год. Дјуи ќе отпатува во Русија како член на американската делегација која има за задача да го проучи тамошниот училишен систем, тој ќе има можност да го констатира "извонредниот развој на прогресивните идеи и практика во образованието, што се негуваат под закрилата на Болшевичката влада" (Wallace, 1995, 139). Сознанијата кои ги стекнува во Русија, всушност, му овозможуваат да ја согледа раширеноста на движењето во светски рамки како резултат на контактите и влијанијата на бројните автори кои делуваат во различен политички амбиент.

Педагогијата на прагматизмот најголемо влијание во Европа има во Швајцарија која во триесеттите години, преку работата на Клапаред и Фериер, станува центар на движењето за "ново воспитување". Активната школа на Адолф Фериер (Adolphe Ferrière, 1879-1961), која некои автори ја сметаат за варијанта на работната школа (Педагошка енциклопедија 1, стр. 201), се засновува врз спонтаните детски интереси кои ги детерминираат наставните содржини и методи, бидејќи само на тој начин се овозможува мануелната, социјалната и интелектуалната активност на учениците. Всушност, за Фериер активната школа мора да биде "функција" на детските интереси и детската индивидуалност (в. Фериер, 1928).

Правец кој поаѓа од потребите на детето и неговите интереси е и функционалното воспитување на Едуар Клапаред (Eduard Claparède, 1873-1940). Влијанието на Дјуи се изразува во неговите размислувања за детската психологија, како и во неговата концепција на функционалното воспитување, а во практиката, во организацијата на Домот на младите во Женева. Поаѓајќи од психолошките сознанија, Клапаред наместо терминот *активност* го претпочита терминот *функционалност* и истакнува дека функционално воспитување е она кое се базира на потребата: за знаење, за пронаоѓање, за набљудување, за работа. Функционалниот принцип, според него, всушност гласи: активноста секогаш ја предизвикува некоја потреба, а функцијата на таа активност е задоволување на потребата (Zaninović, 1988, 260). Педагогијата на Дјуи тој ја квалификува како функционална, бидејќи психичките процеси и активности ги гледа како инструменти за одржување на животот, како функции, а не како процеси кои постојат сами за себе (Клапаред, 1920, 19).

Меѓу бројните модели на новото воспитување не смее да се заобиколи и училиштето за живот по пат на живот (Ecole pour la vie par la vie) на белгискиот психолог, педагог и лекар Овид Декроли (Ovide Decroly, 1871-1932). Близок по своите размислувања до Клапаред, Декроли ја поставува наставата во своето училиште врз принципот на "детската слобода" и настојува тоа да одговори на можностите и природата на учениците и нивниот социјален живот, односно да биде "училиште по мерка". Наклонет кон педагошките размислувања на Дјуи (во 1924 год. го преведува неговото дело *Како мислиме* и пишува предговор за него) и инспириран од организацијата на наставата во неговото експерименталното училиште, тој го воведува начелото на концентрација во училишните програми околу т.н. центри на интереси. Декроли смета дека на тој начин групираниите знаења ќе му овозможат на детето да ја запознае сопствената личност и потреби, како и природната и општествената средина во која живее.

Повеќето од горенаведените прогресивисти се среќаваат во размислувањата и педагошката работа на еден друг голем борец за новото

воспитување, францускиот педагог Селестин Френе (Célestin Freinet, 1896-1966). По првата светска војна тој иницира цело едно движење во јужна Франција, познато како Френеов систем, кој станува многу популарен и влијателен во повеќе земји во светот. Френе го прифаќа мотото на Декроли за "учење за живот по пат на живот" како лажмотив на целокупната своја работа. Но, истовремено инспириран од делата и практичната работа на Кершенштајнер, тој ја прифаќа и неговата визија дека училиштето на иднината треба да биде работно училиште во кое ќе се учи со помош на "мислечката рака". Така, целта на неговото воспитно делување е "по пат на живот-училиште за живот-по пат на работа" (par la vie-pour la vie-par le travail). Освен тоа, врз организацијата на Френеовото училиште влијание ќе изврши и Вошберн со неговиот Винетка план, како и Дјуи со методот на учење по пат на активност (learning by doing). Всушност, самиот Френе отворено ќе признае дека во настојувањата да го спроведе образованието кое во центарот го става детето (child-centered education), "медот го зема онаму од каде што е најсладок" (Jörg, 1995, 239).

Конечно, влијанието на Дјуи и неговото педагошко учење се чувствува и во Англија, иако во помали размери и поизразено дури по Првата Светска војна. Неговите идеи можат да се препознаат во повеќе експериментални модели и теоретски согледувања од дваесеттите години, меѓутоа, изненадува фактот што неговото име многу малку се спомнува кај авторите од тој период. Проучувачите на историјата на англиското образование истакнуваат дека прифатеноста на неговите филозофски идеи кај наставниците во Англија е многу поограничена отколку инспирацијата што им ја дава со своите практични сугестии како да се направи училиштето поуспешно и порелевантно на потребите на општеството кое рапидно се менува (Curtis, 1964, 252). Во таа смисла, познат, иако не многу применуван е неговиот модел на училишна организација кој е нарекуван "проблем метод". Сепак, влијанието на Дјуи во Англија се согледува, пред сè, преку моделите што ги создаваат неговите ученици. Така, проект методот на Килпатрик наоѓал

широка примена во повеќе училишта (на пример, Дартингтон Хол (Dartington Hall)) во периодот меѓу двете светски војни. Во исто време, индивидуализираната настава што ја промовира Винетка планот на Вошберн и Далтон планот на Паркхерст, доживуваат голема популарност кај многу англиски наставници. Особено Далтон планот е широко прифатен, иако во модификувана форма, бидејќи иако повеќе училишта поседувале лаборатории, само во некои од нив на учениците им било дозволено да ја напуштат училницата и по сопствен избор да работат во различните лаборатории.

Влијанието на Дјуи во Англија е недвосмислено поврзано со дејноста на универзитетските професори Финдли (J.J.Findlay) од Универзитетот во Манчестер, кој на англиската јавност ѝ ги претставува идеите на Дјуи преку книгата публикувана во 1914 год., и Нан (Sir Percy Nunn), директор на Лондонскиот институт за образование (University of London's Institute of Education), кој особено внимание обрнува на работата на Монтесори, Паркхерст и Лејн, и чиишто залагања за самостојност на децата во учењето ќе извршат големо влијание врз англиските реформатори на образованието. Иако во своите филозофски погледи, Нан не стои на иста линија со Дјуи, сепак тој многу го ценел американското влијание врз работата на наставниците. Всушност, токму благодареејќи на Нан и Финдли, наставниците и студентите во Англија ги запознаваат идеите на Дјуи, а самиот тој има можност непосредно да ги пренесува преку своите предавања во оваа земја.

Како што во Америка значајна улога во ширењето на прогресивните идеи во образованието има Здружението за прогресивно образование (Progressive Education Association - PEA), така и во Европа, почнувајќи од 1920 год. кога се формира *Друштвото за ново образование* (New Education Fellowship), се означува почетокот на еден глобален образовен пристап и широк педагошки дијалог меѓу приврзаниците на новите реформски идеи во областа на образованието во Европа. Кога во 1931 год. американското здружение се спојува со Друштвото, станувајќи негова секција, тоа добива и меѓународна димензија, со што станува модел на една глобална образовна



заедница. Во плејадата истакнати членови како што се Декроли, Нил (Alexander S. Neill), Монтесори (Maria Montessori), Паркхерст, Вошберн, истакната улога има Фериер, кој изработува и критериуми за училиштата што претендираат да бидат прогресивни. Така, во списокот на училишта на *новото образование* што го публикува во 1922 год., Фериер истакнува 44 училишта, од кои 13 во Германија, 6 во Франција, 15 во Британија и 10 во САД. (Röhrs, 1995, 180). Овие нови модели јасно го покажуваат заедничкиот правец на трансформација на воспитувањето и образованието во повеќе земји во светот: "Идејата на Дјуи за "ембрионски заедници", експерименталните училишта во Хамбург, проект методот, движењето за уметничко образование итн. го стекнаа статусот на клучни зборови со универзално значење, формирајќи ја основата на образовниот дијалог низ сите континенти, кои, се разбира, се разликуваат во зависност од постојните историски структури" (ibid., 183). Овој дух на интернационализам владее сè до 40-тите години кога како резултат на политичкиот амбиент и, во тесна поврзаност со него, поволните извештаи за советскиот образовен систем, меѓуконтиненталната соработка неповратно замира, а со тоа и ентузијазмот и енергијата на движењето за прогресивно образование.

#### **4.3. Влијанието на *новото* воспитување врз основното образование во Англија**

Воопшто не е едноставно да се утврди влијанието на новото образование врз воспитно-образовната практика во училиштата во Англија. Имено, она што се случува во нив, не секогаш соодветствува на легислативата и препораките и извештаите на државните органи, бидејќи се големи овластувањата и самостојноста на локалните просветни власти, како и на самите училишта. Затоа реформите во образованието во Англија најчесто не започнуваат "од горе", туку пионерските обиди и промените што се случуваат во "базата", во непосредната училишна работа, подоцна, со

нивното опстојување и ширење, се санкционираат и на државно ниво. Меѓутоа, и покрај ваквиот след во спроведувањето на новините, донесувањето на официјалните документи кои се однесуваат на образовната политика во Англија, не го гарантира, барем не веднаш, нивното спроведување во практиката. Причините за тоа најверојатно се наоѓаат во длабоката вкоренетост на англискиот образовен систем во традиционалните вредности кои потешко и во подолг временски период им го отстапуваат местото на промените. Таков е патот на развојот и на реформското движење за т.н. ново образование кое во англиското школство започнува да се спроведува во дваесеттите години.

Влијанието на ова движење е најизразено во основното образование. Тоа произлегува, од една страна, од релативната ослободеност на основношколскиот курикулум од надворешни барања, како и од притисокот на испитите и родителите, што е особено карактеристичен за средното образование. Од друга страна, пак, теоријата и практиката во основното училиште е во голема мера под влијание на развојната психологија, која бара прилагодување на образованието на развојните можности на секое дете. Така, под влијание на овие сознанија, се гради еден сосема друг пристап во образованието кој се однесува како на содржините и методите на работа во основното училиште, така и на неговата теоретска заснованост.

Како резултат на зголемената размена на идеи со странските наставници и проучувачи, како и на значајниот придонес на психолошката наука, во почетокот на 20 век во Англија се јавуваат голем број експерименти кои се насочени кон т.н. педоцентрично (paidocentric) образование. Со примената на Фишеровиот акт (Fisher Education Act, 1918), вниманието се насочува кон детскиот развој и практичните аспекти на наставните методи, што резултира со бројни иновации во наставата и организацијата на училишната работа. Всушност, може да се каже дека во текот на целата деценија по завршувањето на Првата светска војна, во Англија владее духот на отвореноста и експериментот.

Основачите на "новите" училишта во Англија не прават радикален рез на традициите во образованието. Напротив, тие настојуваат да градат врз христијанската традиција на квекерските училишта (Quaker Schools) од првата половина на 19 век, а училиштата на пионерите на новото образование (меѓу кои особено познати и влијателни се оние на Сесил Реди (Cecil Reddie's Abbotsholme, 1889), на Бедли (J.H. Badley, 1893) и на Хомер Лејн (Homer Lane's Little Commonwealth)) кои се основаат во пресрет на новото столетие, се многу тесно поврзани со традицијата на "јавните" (public), односно, приватните училишта и постарите универзитети во Англија и Шкотска. Со својот пример, овие училишта, всушност, го трасираат патот на многу нивни прогресивни следбеници. Нивна заедничка карактеристика е што се мали, приватни селски училишта, во кои најчесто се остварува принципот на коедукација и во кои се промовираат занаетите, рачната работа и работата во природа, активното учење и личната иницијатива на учениците.

Обидите на практичарите за поинаква организација и работа во училиштата, добиваат поддршка и од истражувачите и универзитетските професори. Особено е значајна дејноста на веќе споменатите Финдли и Нан, како и на Ајзакс (Susan Isaacs) и цела плејада наставници кои поминуваат низ Центарот за настава и образование (Centre of Teaching and Research), што Нан го формира при Институтот за образование во Лондон. Така, директно, преку обука на наставниците, и индиректно, преку наставниот кадар што го формира, лондонскиот Институт во голема мера влијае врз она што се случува во англиските училишта. Тој истовремено остварува блиска соработка и со веќе споменатото *Друштво за ново образование*, кое со своите активности и списанието што го издава, *Нова Ера* (The New Era), ги поврзува прогресивните наставници и раководните структури на локално и државно ниво. Сето ова придонесува до крајот на триесеттите години, движењето за прогресивно образование да стане широко прифатено и доволно моќно за да изврши притисок за менување на државните, а особено основните училишта.

Новите струења во основното образование на државно ниво се санкционираат со документот познат како *Хедоу извештај* (Hadow Report),

што во 1931 год. го донесува Консултативниот комитет на Одборот (подоцна Министерство) за образование (Consultative Committee of the Board of Education) под претседателство на Сер Вилијам Хедоу (Sir William Hadow). Хедоу извештајот означува длабока промена во пристапот кон образованието и го обележува преминот од филозофијата на елементарното (elementary) кон основното (primary) училиште. Тоа, всушност, означува напуштање на размислувањето дека образованието на младите е подготовка за нешто што допрва треба да дојде и прифаќање на гледиштето дека тоа е процес сам за себе: "Тоа (основното образование - заб.ав.) најдобро ќе им служи на нивната иднина со целосна посветеност на нивните потреби во сегашноста, а најважното прашање не е што децата треба да бидат..., туку, што всушност тие се ..." (Board of Education, 1931, XVI). За разлика од елементарното образование за кое долго време основната грижа била да се обезбеди стекнување на минимум стандарди на оспособеност во читање, пишување и сметање, предмети во рамките на кои годишните постигнувања се оценуваат квантитативно (ibid., Introduction), овој извештај го свртува вниманието кон курикулумот "кој не се состои само од лекции што треба да се научат, туку обезбедува и подрачја за стекнување на ново и интересно искуство; тој помалку бара пасивна послушност, а повеќе симпатија, социјален дух и имагинација кај децата, помалку се базира врз фронталното предавање, а повеќе врз поттикнувањето на индивидуалната и групната работа: накратко, го третира училиштето не како антитеза на животот, туку како негов составен дел и толкување" (ibid.).

Иако во извештајот не се спомнува терминот *прогресивно* (progressive), ниту *насочено кон детето* (child-centered), сепак не е тешко да се препознае активната улога на детето во процесот на учењето и прогресивниот пристап кон наставните содржини кои се интегрирани, интересни за детето и во непосредна поврзаност со неговиот секојдневен живот: "До возраста од 11 години, наставните предмети и нивното презентирање треба да бидат тесно поврзани со детското конкретно знаење и нивното непосредно искуство"

(*ibid.*, 138). За таа цел треба де се усвојат методи кои "како почетна точка на работата во основното училиште го земаат искуството, љубопитноста и разбудените сили и интереси на самите деца" (*ibid.*, Introduction). Извештајот, исто така, ја нагласува потребата од прилагодување на образованието на развојните карактеристики на децата, бидејќи "животот е процес на развој кој се остварува преку сукцесивни фази, секоја со свој специфичен карактер и потреби" (*ibid.*, 92). Новиот пристап во основното образование можеби најдобро се изразува во најчесто користениот цитат од извештајот: "...курикулумот на основното училиште треба да се изучува од аспект на *активноста и искуството* (под. авт.), наместо од аспект на знаењето што треба да се стекне и фактите што треба да се сочуваат" (*ibid.*, 93). Овие зборови го претставуваат првото јавно и официјално објавување на она што подоцна ќе се нарече "процес" модел на курикулум.

Многу од горенаведените цитати од извештајот многу лесно можат да се поврзат со Дјуи и неговото учење. Идејата дека "животот е процес на развој", нагласувањето на активноста на детето, неговиот интерес и учењето по пат на сопствено искуство, како и непостоењето разлика меѓу училишните искуства и "заедничкиот живот на човештвото", се значајни постулати во образовната концепција на Дјуи. Во извештајот, исто така, може да се препознае залагањето на Дјуи дека основното училиште треба да обезбедува не само добро учење, туку и добро живеење на своите ученици: "Училиштата чија што прва задача беше да ги научат децата како да читаат беа принудени да ги прошират целите, така што денес може да се каже дека тие треба да ги научат децата како да живеат" (*ibid.*, 92). Затоа и проучувачите на англиското образование го истакнуваат Дјуи, заедно со Русо, Песталоци, Хербарт, Фребел и Монтесори, како еден од теоретските втемелувачи на англиското основно образование, и еден од авторите кој неминовно се поврзува со Хедоу извештајот (Bennett, 1976, 3; Blenkin & Kelly, 1987, 17-20; Darling, 1994; Turner, 1995, 342; Simon, 1999, 362). Особеноста на неговото влијание се истакнува и во тоа што тој на извесен начин и дава

легитимност на теоријата на воспитувањето што поаѓа од детето (child-centred education), бидејќи како универзитетски професор неговите идеи добиваат академски кредибилитет (Darling, 1994, 25). Неговото влијание се чувствува и посредно, преку препораката што извештајот ја дава за примена на Проект методот, Винетка планот и Далтон планот во основните училишта. Особено се препорачува Проект методот кој ја застапува идејата за примена на проекти како почетен чекор за поврзување на различните наставни содржини, што ќе им овозможи на учениците активно да учествуваат во решавањето проблеми. Сепак, извештајот нагласува дека проект методот треба умерено да се практикува: "Ние сме ...дефинитивно на мислење дека би било беспотребно и премногу академски ако се настојува целокупната настава во основното училиште да се одвива преку формата на проект" (Board of Education, 1931, 104). Таа треба да се применува постепено и внимателно, а во повисоките одделенија треба да ѝ отстапува местото на предметната настава (subject method).

Иако во извештајот се охабува примената на нови наставни техники и интегрирањето на наставните содржини, сепак тој го задржува пристапот на разгледување на наставните предмети независно еден од друг и на скоро 50 страници (ibid., 154-203) дава сугестии за реализирањето на наставните содржини од одделните предмети. Тоа ја одразува силината на традицијата во англиското образование, бидејќи дури и најрадикалните претставници на прогресивното образование укажуваат на значењето на *трите P* (3 R's) и на неопходноста од класична настава (drill). Иако се истакнува дека основното образование не е подготовка за образованието што следи, сепак се смета дека учениците треба да постигнат одредени стандарди во читањето, пишувањето и сметањето, кои ќе им бидат неопходни за понатамошното образование.

Англиската традиција во образованието уште повеќе доаѓа до израз во примената на Хедоу извештајот во воспитно-образовната практика, бидејќи насоките што ги дава многу често не наоѓаат примена во основните училишта. Причините можат да се бараат и во неповолните општествени услови кои се обележани со кризата во триесеттите: "Кој можеше да си

дозволи да не размислува за иднината? Во такви тешки времиња, кој можеше да биде импресиониран од документ кој препорачува да не се обрнува премногу внимание на барањата што ги поставува светот на работата?" (Darling, 1994, 39). Повеќето проучувачи на основното образование во Англија се согласуваат дека промените се повеќе на теориско, отколку на практично ниво, а некои дури истакнуваат дека, во триесеттите години, училиштата во Британија се сè уште традиционални, кои, и покрај обелоденувањето на филозофијата на Дјуи во Хедоу извештајот, остануваат такви сè до раните шеесетти години (Bennett, 1976, 3). За разлика од "бумот" што Дјуи го прави во Америка и широката прифатеност на неговите сфаќања и проект методот во континентална Европа, Советскиот Сојуз, па дури и во Кина, се чини дека многу потешко и поспоро се случуваат промените во англиските училници. Навистина, новите идеи не се прифатени од сите наставници и затоа кога се истакнува дека "...влијанието на "прогресивистите" врз основното образование е значајно, не значи дека целото основно образование е "прогресивно" (Blenkin & Kelly, 1987, 19). Меѓутоа, она што е битно е дека во голема мерка, новиот пристап во образованието воведен од Дјуи и останатите практичари, почнува да станува карактеристика на англиското основно образование, односно наставата и начинот на размислувањето сè повеќе почнуваат да се карактеризираат со принципите врз кои се базира новото образование. Во таа смисла, Хедоу извештајот го означува почетокот на бавниот и постепен процес на промена од традиционалниот кон современиот пристап во наставата кој својата кулминација во Англија ќе ја достигне во доцните шеесетти години со објавувањето на познатиот Плауден извештај (Plowden Report).

#### 4.4. Компаративни согледувања на почетоците на движењето за прогресивно/ново образование во САД и Англија

Движењето за реформирање на училиштето од почетокот на 20 век. именувано во Америка како *прогресивно*, а во Англија, повеќе како *ново* воспитување и образование, во текот на повеќедеценискиот развој во двете земји, покажува повеќе сличности, но и специфичности. Врз основа на извршената анализа на почетоците и развојот на движењето во САД и Англија, можеме да направиме повеќе компаративни согледувања и да ги издвоиме следните зеднички карактеристики во текот на реализацијата на повеќето реформски зафати во образовниот, пред сè, основношколскиот систем во двете земји:

- Прогресивното образование и во Америка и во Англија своите корени ги има во социјалните движења од 19 век кои се јавуваат како реакција на проблемите поврзани со индустријализацијата и урбанизацијата;
- Целта на движењето и во двете земји е иста: подобрување на воспитувањето и обазованието преку негово отворање и поврзување со животот во заедницата;
- И во Америка и во Англија бројните поборници за реформа ги подложуваат на остра критика постојните училишта и бараат напуштање на традиционалната настава и востановување на нов тип настава и училишна организација;
- Прогресивното образование и во двете земји е нераскинливо поврзано со теориската и практичната работа на Џон Дјуи: во Америка како негов идеен водач, во Англија, како еден од основачите на теоријата на новото воспитување и образование;
- Во центарот на вниманието и во двете земји се става детето (*child-centered education*) и сите воспитни залагања поаѓаат од детските потреби и интереси;



- Во наставата се применуваат методи на активно и самостојно учење (activity-based learning) и се остварува непосреден однос меѓу учениците и наставникот;
- Реформаторите и од двете страни на Атлантикот се согласуваат дека основата на образованието треба да ја претставуваат традиционалните занимања и вредностите што се поврзани со нив;
- Пионерите на прогресивното образование промовираат различни модели на "прогресивни", односно "нови" училишта (Работна школа, Проект метод, Далтон план, Винетка план);
- Прогресивното образование и во двете земји се базира врз достигнувањата на развојната психологија, особено преку работата на Џејмс и Хол во САД, и Сузан Ајзакс и групата за проучување на детето (Childhood Studies Group) во Британија;
- До средината на 20 век, елементи на прогресивизмот се присутни во јавниот (државниот) училишен систем;
- Значајна улога во ширењето на новите идеи и принципи особено во основното образование има *Асоцијацијата за прогресивно образование* (Progressive Education Association) во Америка и *Друштвото за ново образование* (New Education Fellowship) во Англија.

Меѓутоа, и покрај овие сличности, развојот на движењето во Америка и Англија бележи и значајни разлики.

За разлика од САД каде што прогресивистите настојуваат да ги реформираат јавните, државните училишта (common schools), т.н. нови училишта во Англија, иако се нарекуваат јавни (public), се всушност, приватни елитни училишта финансиски поддржани од различни хуманитарни организации. Нивните сопственици го напуштаат градскиот живот и ги основаат училиштата на село или во природа каде што учениците, чии родители сакаат и можат да го платат нивното школување, се занимаваат со различни традиционални занимања. Така, ако Дјуи во Америка, преку своето експериментално училиште, настојува занимањата и активностите на

пошироката заедница да ги донесе во градот и да ги стави во центарот на наставните содржини на основното училиште, англиските реформатори го напуштаат градот, а занаетите и занимањата стануваат составен дел на образованието што се добива во малите селски училишта.

Во почетокот, работата на "новите" училишта во Англија нема теоретска заснованост каква што им дава Дјуи на "прогресивните" училишта во Америка. Во тој поглед нив ги карактеризира еклектицизам кој содржи и изразен спиритуален елемент (Holms, 1995, 53). Всушност, може да се каже дека преку работата на Финдли како водечки толкувач на идеите на Дјуи во Англија и најзаслужен за пренесувањето на неговата работа во оваа земја, филозофијата на Дјуи претставува значаен елемент во теоретската основа на прогресивистите од Англија.

Во Англија, во еден подолг временски период, новите приватни училишта имаат незначително влијание врз наставните содржини и односот наставник-ученик во државните основни училишта. Тоа се должи на фактот што новото образование во Англија се засновува врз индивидуалните напори и приватната иницијатива на помал број реформатори ентузијастички, што резултира со помала раширеност на прогресивните идеи и практика, а со тоа и помал опсег на влијание.

Во Америка, пак, ситуацијата е обратна: експерименталните јавни (државни) училишта, особено основните, меѓу кои е и она на Дјуи, стануваат модел кој брзо се шири низ целата земја, а елитните училишта со традиционален курикулум, како што е латинското училиште во Бостон (Boston Latin School), добиваат сè помала важност во образовниот систем на Америка. Патот на ширење тука е различен од оној во Англија. Новите идеи се пропагираат од страна на универзитетски професори, а од нив ги преземаат наставниците и нивните професионални асоцијации.

Прогресивните наставни методи својот зенит во основното образование во САД го достигнуваат во триесеттите и раните четириесетти години кога настапува период на жестока критика од страна на наставниците и родителите. Во Англија, пак, движењето се шири со многу побавно темпо,

постепено и не со ширината на опфатеност карактеристична за американските основни училишта. Тоа не прави радикален пресврт во работата на училиштата, но и не ја чувствува силината на американскиот протест. Затоа движењето во Англија по завршувањето на Втората светска војна не замира, туку и натаму тлее и создава клима, особено меѓу основношколските наставници, за остварување на child-centered цели, активни методи на настава и учење и за развивање на детските интереси и потенцијали.

Евидентираните специфичности во развојот на движењето за прогресивно, односно ново образование во САД и Англија, можат лесно да се вклопат во севкупноста на воспитно-образовниот систем на двете земји. Имено, со оглед на фактот што САД како релативно млада држава се без богато педагошко наследство, спремноста да се прифатат новите идеи и да се применат во практиката е поизразена. За разлика од Америка, пак, образованието во Англија се карактеризира со долгогодишна традиција која не дозволува брзо раширување на нови идеи. Затоа и промените што се случуваат се постепени и не значат раскинување со старото, туку надоврзување на постојното и негово менување во еден подолг временски период.

## 5. ПОЧЕТОЦИТЕ НА "ГОЛЕМАТА ДЕБАТА"

Периодот по Втората светска војна на планот на воспитувањето и образованието го обележува актуелизирањето на дебатата меѓу педагошкиот прогресивизам и педагошкиот традиционализам. Централното прашање кое се поставува е прашањето на *еднаквост* (equity) наспроти *постигнувања* (excellence), што подразбира какво образование децата треба да добиваат и дали сите деца треба да добиваат исто образование. Од една страна, традиционалистите го истакнуваат воспитувањето кое е насочено кон знаењето (knowledge-centered) и кон наставникот (teacher-centered), курикулумот кој е насочен кон предметот (subject-centered), дисциплината, авторитетот и постоењето на академските стандарди. Од друга страна, пак, прогресивистите го нагласуваат воспитувањето кое е насочено кон детето (child-centered), курикулумот кој поаѓа од детските интереси, искусственото учење, слободата и индивидуалноста и релативизирањето на академските стандарди. Во текот на целата историја на образованието на 20 век, се чини дека образовната политика и практика се движат меѓу овие два екстрема, а за првпат од 1945 год. прогресивистите во оваа дебата започнуваат да губат.

Повоената Америка е сосема различна од онаа која на почетокот на векот го создава движењето за прогресивно воспитување и образование. Ако се согласивме, анализирајќи ги неговите почетоци, дека тоа е образовна фаза на епохата на прогресивизмот, тогаш критиката што ја доживува движењето во доцните четиресетти и особено, во педесеттите години, го одразува политичкиот и социјалниот конзервативизам во Америка. Тоа е период на соочување со опасноста од ширењето на комунизмот; на редефинирање на општеството во кое заедницата се заменува со плурализам, а индивидуализмот се глорификува како нонконформизам; на нови енергетски извори и засилена експанзија на автоматското производство; на експлозија на информации и повторно враќање кон традиционалната улога на училиштето да го организира и пренесува знаењето.

Во повоениот период вниманието во образованието се свртува од домашните проблеми на економската криза кон прашањето на меѓународните односи на "ладна војна" меѓу САД и Советскиот Сојуз, кое во периодот од 40-тите до 60-тите години наоѓа свој одговор во дискусиите за наставните содржини. Тие резултираат со барање американскиот воспитно-образовен систем да продуцира што повеќе инженери, научници и математичари, кои ќе бидат во состојба да им се спротивстават на воените стручњаци на Советскиот Сојуз, како и да посветува поголемо внимание на изучувањето на странските јазици за да можат САД да бидат достоини на својот ривал во натпреварот за влијание во другите земји. Од друга страна, пак, се подвлекува значењето на академската строгост и развивањето на интелектуалните способности што се смета дека недостасува во училиштата. Затоа, американските државни училишта се прогласуваат за антиинтелектуални и се истакнува потребата од промена на наставните содржини и методи на работа. Во овој период, всушност, родителите и професионалците во образованието во САД го подложуваат на жестока критика квалитетот на наставата и учењето и способностите на наставниците во американските училишта. Се чини дека многумина наставници, соочени со радикалноста на измените што ги бара прогресивното образование, едноставно не се во состојба или не знаат како да одговорат на нив. Како што истакнува еден од проучувачите на движењето, "барањето до наставниците да ги отстранат од својата настава традиционалните методи и наставни содржини беше повеќе од прилагодување на кое можат да одговорат повеќето од нив" (Vennett, 1976, 2). Затоа и бројните пароли на движењето кои во времето кога се јавуваат претставуваат јасен патоказ за промена, сега стануваат клишеа кои сами по себе не можат многу да помогнат за позитивно дејствување и да дадат одговор на бројните прашања што ги поставува јавноста незадоволна од работата на училиштата<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Причините за колапеот на движењето за прогресивно образование подетално ги разработува *Cremin* во веќе цитираното дело *Transformation of the School*, стр. 347 - 353.

На теоретско рамниште, прагматистичката педагогија својата опозиција ја има во есенцијалистичката педагогија која како педагошки правец се развива во САД особено во четириесеттите години. Нејзините претставници ги обвинуваат прогресивистите дека децата што се школуваат во американските училишта не знаат да читаат и пишуваат, ниту пак имаат познавања од историјата и другите науки. Исто така, на прогресивистите им се припишува и одговорноста за големиот процент на делинквенција меѓу младите, како и за заостанувањето на американските училишта во споредба со оние од другите земји. Еден од најпознатите претставници на есенцијалистите во Америка, Кендел (J. L. Kandel), во својата брошура *Култ на неизвесноста* пишува: "Остварувајќи ја во практиката својата теорија, растење заради растење, искуство заради искуство, тие не оставија можности за какво било планско и концентрирано учење и воспитување на младите генерации" (Mitrović, 1976, 317). Наспроти прагматистичката педагогија во која личното, субјективното искуство на детето е основа на учењето, есенцијалистите го истакнуваат значењето на искуството на другите луѓе и времиња, кое претставува основа на потребниот авторитет на наставниците и воопшто возрасните во воспитувањето. Сосема погрешно, според нив, е во наставата да се поаѓа од детските потреби и интереси и да се овозможува слободниот детски развој. Ваквата педагогија тие ја квалификуваат како "мека педагогија", а нејзините приврзаници "неодговорни антиинтелектуални педагози" (Singule, 1966, 228).

Иако овие критики не се засновани врз резултати на емпириски истражувања, сепак прогресивното образование ја губи поддршката на широката јавност и во следните две децении расположението е на страната на традиционалната настава, која и покрај своите ограничувања, сепак се смета дека го обезбедува ученикот со знаење. Лансирањето на рускиот *Спутник* во есента 1957 год. уште повеќе ги засилува нападите и ја актуелизира потребата од свртување поголемо внимание во образованието кон природните науки и математиката. Движењето на оваа контрареформа е во сосема друга насока: "Ако поранешните периоди во развојот на наставните планови и програми

можат да се опишат како ориентиран кон детето и општеството, овој период може да се означи како концентриран на предметот или дисциплината...Целите и средствата на образованието се изведуваат од организираните области на знаење" (Крета, 1971, 379).

Еден од најистакнатите и највлијателните критичари на американското образование во педесеттите години, Бестор (Arthur E. Bestor, Jr.), во повеќе свои написи истакнува дека вистинското образование претставува промислено негување на способноста на мислење преку усвојување на базичните академски дисциплини: историја, математика, природни науки, англиски јазик и странски јазици, а функцијата на јавните, државните училишта е да им го обезбеди ова базично образование на сите граѓани (Cremin, 1964, 343-346). Иако и самиот прави дистинкција меѓу прогресивното образование за кое се залага Дјуи и програмата за прилагодување кон животот (life-adjustment program), сепак критиката на Бестор се однесува на целината на прогресивното движење.

Бестор добива голем број приврзаници во академските кругови и во јавноста. Тој ќе биде еден од првите директори на *Советот за базично образование* (Council for Basic Education) што се основа во 1956 год., кој го поддржува сфаќањето дека целта на училиштето е да ги обезбеди елементарните јазични, нумерички и мисловни способности кај учениците, и да го пренесува цивилизациското интелектуално, морално и естетско наследство. Еден друг голем критичар на американското образование од овој период, познатиот американски конструктор на подморници со атомски реактори, адмиралот Риквер (Admiral Hyman G. Rickover), само една година по лансирањето на руското вселенско летало, ќе истакне: "Ниеден од нас не е без вина... Расположението во Америка се измени. Се доведе во прашање нашата технолошка надмоќ и ние знаеме дека имаме работа со страшен соперник. Родителите не се повеќе задоволни со училиштата на прилагодување на животот (life-adjustments schools). Целите на родителите повеќе не концидираат со оние што ги прокламираат прогресивните едукатори. Се сомневам дека повторно ќе бидеме замолчени" (Cremin, 1964.

347). Во центарот на својата критика, Риквер го става Дјуи и неговото учење: "Дозволивме нашите училишта доволно долго да експериментираат со идеите на Дјуи. Во полна согласност со неговиот прагматистички критериум, а тоа е проверка во практиката, денес ги имаме сите основи да утврдиме дека тој експеримент доживеа целосна пропаст и можеме да ги отфрлиме претензиите дека прагматистичката педагогија го подготвува ученикот за живот во нашето технолошко општество и дека делува подобро од традиционалното училиште" (Rickover, 1959, 149). Во доцните педесетти години "на тапет" се става и стручната подготвеност и оспособеност на наставниците. Комесарот за просвета на САД во своето истапување во Конгресот во септември 1961 год. ќе изјави: "Општествен скандал е што поголем дел од нашите наставници се недоволно подготвени за наставниот предмет што го предаваат" (Mitrović, 1976, 320).

Меѓутоа, како и во претходниот период, така и во оваа етапа во развојот на американското образование, се чини дека вистинската состојба во американските училишта не ја одразува атмосферата на критика и новиот курс на реформа. Повеќемина автори од тоа време истакнуваат дека најголем дел од училиштата остануваат имуни на промените и понатаму го практикуваат отсуството на оценување во основните училишта, тимската настава, примената на телевизијата, тематските содржини (Bennett, 1976, 3). И извештаите на поранешниот претседател на универзитетот во Харвард, Конант (James B. Conant) (Cremin, 1988, 242) во доцните педесетти и раните шеесетти години, исто така го потврдуваат присуството на многу елементи на прогресивната традиција, што укажува на бавното менување на училишната практика во Америка. Токму од овие "промени без промени" во доцните шеесетти години ќе се создаде клима за повторно заживување на прогресивното образование, овој пат облечено во малку поинаква облека и со ново модерно име *отворено образование*.

Со оглед на фактот што движењето за прогресивно образование има меѓународни димензии, и анализирањето на неговата критика во овој период



би било нецелосно доколку таа не се проследи и надвор од границите на САД. Имајќи предвид, пак, дека Дјуи е еден од идејните водачи на движењето, сосема разбирливо е што нападите се насочени, пред сè, кон неговото учење.

Најостра критика е упатена од марксистички позиции. Ако повеќе од една декада во постреволуционерната Русија принципите на прогресивното образование се вградуваат во официјалната образовна политика, во текот на триесеттите години истата таа политика со декрет ги забранува новините во наставата и емпириските истражувања во училиштата. Причините за тоа се исклучиво политички и идеолошки. Имено, во Лениновата "диктатура на пролетаријатот" и Сталиновата тоталитарна држава нема место за слободен развoток и почитување на индивидуалните потреби и интереси. Затоа и истите оние реформатори кои во текот на дваесеттите години внесуваат новини во наставата и учењето кои стануваат дел на официјалниот курикулум, сега се критикуваат како контрареволюционери и реакционери. Во советската педагогија, прагматистичката теорија на воспитувањето се оценува како "јасен и изразит пример на декаденцијата, распаѓањето и кризата на современата буржоаска педагогија" (Ševkin, 1948, 109), а самиот Дјуи се карактеризира како "слуга на современата империјалистичка реакција" (ibid., 98) и непријател на сè што е ново и напредно (ibid., 108). Засновувајќи ја својата критика врз филозофијата на дијалектичкиот материјализам и повикувајќи се безрезервно на авторитетот на толкувањата на прагматизмот и социјализмот од страна на Ленин и Сталин, советските педагози во четиресеттите и педесеттите години жестоко го осудуваат и исмеваат Дјуи и неговата "штетна и смешна папазјанија". Тие сметаат дека тој дава лажно објаснување на суштината на воспитувањето и ненаучно ја толкува положбата на детето во воспитниот процес. Всушност, главните обвинувања за кои "одговара" прагматистичката педагогија пред советските критичари, се нејзиниот антиинтелектуализам, апсолутизирањето на детското искуство и потценувањето на значењето на систематичноста и организираноста во воспитно-образовниот процес.

Според марксистите, сфаќањето на Дјуи дека детето претставува центар околу кој се вртат сите воспитни и образовни средства, е апсолутно неприфатливо: "Поглупави идеи во педагогијата не е можно да се измислат! На секој човек, па дури и на неискусниот во педагошката наука, совршено му е јасно дека воспитувањето на младите поколенија не е условено од интересите, искуството, природата на детето, туку од потребите на општествениот живот" (Ševkin, 1948, 103). Во процесот на наставата, сметаат марксистите, воспитувачот навистина треба да ги има предвид индивидуалните особености на децата, меѓутоа, нивните потреби и интереси во никој случај не смеат да ги определуваат воспитно-образовните содржини и методи. Учењето по пат на делување (learning by doing) кое е едно од основните начела во педагошката концепција на Дјуи, критичарите го карикираат и го сведуваат на ситно, практицистичко, случајно, стихиско делување од ситуација до ситуација, без јасна цел и перспектива, со единствено мото: практиката е сè, конечната цел е ништо (Теодосић, 1952, 172). Ставањето акцент, пак, на усвојувањето на знаења што учениците можат да го користат во животот, се толкува како потценување на значењето на теоријата и општото образование. Како потврда за ова се истакнуваат празнините во општото образование што по Втората Светска војна се дијагностицирани кај американската младина при регрутирањето за војска (Krneta, 379).

Особено жестока критика се упатува на сфаќањата на Дјуи за демократијата и односот на воспитувањето и образованието кон неа. Острината на јазикот што се користи токму при овие напади најдобро ги покажува идеолошките позиции од кои тие се вршат: "Лицемерјето на Дјуи ги преминува сите граници кога со сладок глас брбори за слободата и правдата и се расфрла со критички забелешки на адреса на американската демократија". Тој се обвинува за "шарлатанство" и "ширење на лаги" кога "брбори" за можностите за социјални промени во Америка кои можат да се остварат преку училишното воспитување и образование. На тој начин тој се

покажува како "вистински непријател на народот и заштитник на империјалистичката реакција", а неговата педагошка теорија како "длабоко штетна и опасна" со тоа што го одвлекува вниманието на народните маси и воспитувачите на младите поколенија од борбата за вистинска демократизација на воспитувањето и образованието (Ševkin, 1948, 94-110). Наспроти тоа, советската педагогија се глорификува како најнапредна наука во светот, бидејќи се базира врз "единственото научно, марсистичко-ленинистичко учење за законите на општествениот развој и при разработката на теоријата на комунистичкото воспитување поаѓа од политиката на болшевичката партија и Советската држава" (ibid., 110).

Маркистичката критика на учењето на Дјуи е карактеристична не само за советската педагогија. Во периодот по Втората светска војна, во повеќе земји во Европа, како што се Франција, Италија, Англија, се јавуваат научници и педагози кои аргументирано ги критикуваат теоретските основи на американскиот воспитно-образовен систем, а особено влијанието на прагматизмот врз американските училишта. Под влијание на советските педагози, и на просторот на поранешна Југославија, прагматистичката педагогија се оценува како "анархистичко-педоцентричка концепција" без никаква поврзаност со научните факти и логиката, која има "контрареволуционерна суштина" и која "демагошки се маскира" со критички забелешки упатени на американскиот поредок (Теодосић, 1952, 166-176). Меѓутоа, и покрај критиките што ѝ се упатуваат, се признава големото влијание што го извршил Дјуи низ целиот свет преку организацијата на училишната работа врз принципите на детските интереси и спонтаните активности. Дури се укажува и на позитивни елементи што можат да се сретнат во учењата на неговите приврзаници, како што е, на пример, училиштето по мерка на Клапаред: "Идејата за индивидуален пристап кај Клапаред, без оглед на тоа што поради класните цели таа е доведена до апсурд, содржи и здраво јадро: воспитувањето и наставата, од една страна, како во поглед на содржините, така и во поглед на темпото, треба да бидат

сообразени со детските сили, степенот на нивната развиеност, а од друга страна, треба да се води сметка за индивидуалните разлики во поглед на надареноста и работата да се усогласува според нив, создавајќи услови за манифестирање и развивање на позитивните диспозиции“ (ibid., 175).

Генерално гледано, почнувајќи од средината на триесеттите години па сè до доцните шеесетти години, основните принципи на учењето на Дјуи и училиштата ширум светот кои од нив се раководат во својата воспитно-образовна работа, ги зафаќа првиот бран на критика. Силината на тој бран е најголема токму онаму каде било најизразено и нивното влијание, но и онаму каде што целокупната општествена и политичка клима е неспоива со идеите за слобода, индивидуалност и демократија. Меѓутоа, тоа не значи дека прагматистичката педагогија засекогаш се отфрла како надживеана и штетна. Напротив, новите струења во општеството и, тесно поврзани со нив, и во образованието, повторно ќе актуелизитаат многу од прашањата кои ги разработуваат Дјуи и неговите следбеници.

## 6. ПРАГМАТИСТИЧКАТА ПЕДАГОГИЈА ВО ЕПОХАТА НА "НОВИОТ" ПРОГРЕСИВИЗАМ

Воспитувањето и образованието во Англија и Америка во шеесеттите години ги одразува карактеристиките на движењето кое во центарот го става детето (child-centered education). Меѓутоа, како што истакнавме и порано, движењето во двете земји има различен развоен пат, што придонесува неговиот интензитетот и начинот на манифестирање во овој период да биде различен. Ако во Англија тоа ја достигнува својата кулминација, во Америка, прогресивните идеи доживуваат повторно афирмирање по триесетгодишното потиснување и жестоката критика. Но, и во двете земји, општествено-политичката клима во шеесеттите години е погодна почва за процут на прогресивните идеи.

Во Британија, широката прифатеност на прогресивните идеи во основните училишта се должи, пред сè, на благосостојбата и просперитетот на целокупното општествено живеење. Со оглед на тоа што невработеноста е многу мала, родителите се ослободени од притисокот за вработување на своите деца, поради што е поголема и нивната подготваност за прифаќање на пошироко поставени цели во училиштата, наместо тесно стручни, и на иновативни пристапи во наставата. Освен тоа, и во двете земји се создава атмосфера во која особено доаѓа до израз правото на самостојност во изборот, размислувањето и одлучувањето и, тесно поврзано со тоа, непризнавањето на авторитетите. Овој дух на независност можеби најдобро го изразува фронтменот на Ролингстонсите, Мик Цегер, кој во 1969 год. ќе истакне: "Јас се бунтувам кога авторитетот нешто нема да дозволи. Јас сум против сè она што ја попречува индивидуалната слобода. Како нонконформист, нема да го прифатам она што другите велат дека е правилно. А како мене има стотици други, илјадници" (Darling, 1994, 50). Во Англија, за првпат јавно се критикува кралицата, се исмеваат политичарите и полицијата, а Господ се прогласува за мртов. Сосема разбирливо е што ваквата социјална клима на нонконформизам придонесува за напуштање на

авторитарниот пристап во наставата и поголема демократизација на односите во училищата.

Во овој период широко се прифаќаат и укажувањата на психоаналитичарите дека детската психа е исклучително нежна и дека неводењето сметка за нејзината природа и потреби доведува до трајни оштетувања, а строгата дисциплина и ограничувањата што им се наметнуваат на децата го оневозможуваат нормалниот емоционален развоток и предизвикуваат несогледливо штетни последици. Затоа, наместо забраните, се пропагира свртување кон позитивните нешта во животот кои треба слободно и неограничено да се уживаат. "Љубовта е сè што е потребно" (All you need is love), "на мирот треба да му се даде шанса" (Give peace a chance), се познатите пароли на шеесеттите. Сексуалноста престанува да биде табу, па дури и на земањето дрога се гледа оптимистички како на начин на целосно ослободување на умот. Во вакви услови разбирливо е што се настојува и училиштата да престанат да бидат инструменти за безрезервно прифаќање на традиционалниот морал и да прераснат во места во кои ќе се почитуваат детските потреби и индивидуалност.

Овој интерес за уважување на психичките карактеристики на детството го поддржува и широко прифатеното сфаќање во чија основа се наоѓа утопискиот егалитаризам на Русо и антиелитизмот на Дјуи, дека воспитно-образовниот систем треба да придонесе за создавање на општество кое ќе им дава еднакви можности на сите свои членови. За да може тоа успешно да се спроведе во дело, неопходно е да се започне со воспитувањето и образованието на малите деца. Токму затоа, во шеесеттите години, основните училишта се ставаат во центарот на вниманието и во двете земји. Но, ако почетоците на прогресивното образование ги лоциравме во Америка, а огромното влијание што го има Дјуи во првите децении на дваесеттиот век се ширирава и преку океанот, сега ситуацијата е обратна: "бумот" на основното воспитување и образование во Англија ќе придонесе за повторно навраќање на идеите на прагматистичката педагогија во Америка, а англиските основни училишта ќе претставуваат модел за организирање на

наставата во американските училиници. Токму затоа, нашето излагање ќе го започнеме со анализа на состојбата првин на англиското, а потоа на американското основно воспитување и образование.

### 6.1. Плауден извештајот (Plowden Report) и основното образование во Англија

Шеесеттите години обележуваат значајна етапа во развојот на основното воспитување и образование во Англија. Токму тогаш тоа дефинитивно го губи статусот на "Пепелашка" и доживува афирмирање на посебноста и значењето што го има како битен сегмент во националниот воспитно-образовен систем. Всушност, во овој период, основното образование се става во центарот на политичкиот и јавниот интерес. Вложувањата во него се зголемуваат, а бројот на наставниците во основните училишта значително расте. Тоа станува дел од "културната револуција" одразувајќи го духот на оптимизам, експанзија и доверба што од своја страна овозможува движењето кое во центарот на воспитувањето го става детето да го доживее својот зенит, како во однос на неговата прифатеност од официјалната образовна политика, така и во однос на реализирањето на воспитно-образовната работа во основните училишта.

Заслугата за оваа клима на позитивизам и оптимизам во образованието и подем на основното образование во Англија ја има познатиот Плауден извештај (Plowden Report) што во 1967 год. под раководство на Леди Плауден (Lady Bridget Plowden) го објавува Централниот советодавен комитет за образование на Англија (Central Advisory Council for Education (England)) под наслов *Децата и нивните основни училишта* (Children and their Primary Schools) (CACE, 1967).

Стотици страници се напишани за Плауден извештајот. Независно од тоа дали е фален или оспоруван, неподелено е мислењето дека овој извештај претставува еден од најзначајните и најцитираните официјални државни

документи за основното образование во Англија. Имајќи ги предвид основните принципи врз кои се базира. Плауден извештајот претставува надоврзување на Хедоу извештајот од 1931 год., а препораките што ги дава за курикулот, наставните методи, организацијата на работата и за наставниците, се засновуваат врз истата теоретска основа врз која почива и неговиот претходник.

Она што особено паѓа во очи при неговото читање е позитивниот, афирмативен тон со кој е пишуван. Во него оптимистички се гледа како на иднината на англиското општество, така и на наставниците, училиштата и, пред сè, децата, кои високо се вреднуваат и во однос на она што е постигнато, но и во однос на она што може да се направи во иднина: "Англиското основно воспитување и образование... е навистина многу добро. Само во ретки случаи тоа е многу лошо. Просекот е добар" (ibid., 461. параграф 1234). Извештајот не само што одразува педагошки оптимизам, туку и јазикот со кој тој се изразува, во извесна смисла претставува воспевање на убавините на детството. Еден од критичарите на извештајот имајќи го на ум познатиот цитат дека "во срцето на воспитно-образовниот процес лежи детето" (ibid., параграф 9), ќе напише: "Користењето на зборовите "срце" наместо понеутралниот "центар" и "лежи", кој ја дава сликата на дете кое спие мајчински заштитено, не може да биде случајно" (Alexander, 1984, 18).

Како и Хедоу извештајот, така и овој извештај, на воспитувањето му пристапува од аспект на она што децата се, а не од аспект на далечниот производ што се сака да се оствари. Училиштето затоа е "заедница во која децата учат да живеат, и тоа пред сè и над сè како деца, а не како идни возрасни" (CACE, 1967, 187, параграф 505). Притоа, учењето за живот означува не толку усвојување и прилагодување на барањата на возрасните, колку развивање на индивидуалните потенцијали на детето: "Во семејниот живот децата учат да живеат со луѓе од различни возрасти. Училиштето свесно настојува да ја создаде вистинската средина за децата, да им дозволи да



бидат она што се и да се развијат на начин и со темпо кое им соодветствува“ (ibid.).

Основниот пристап кон основното воспитување и образование што се промовира во извештајот, всушност, е индивидуалистички. Во долгото теоретско поглавје кое се однесува на детскиот развој, се нагласува посебноста на секое дете, која бара адаптивност и флексибилност од страна на наставникот. Меѓутоа, колку и да се разликуваат децата од иста возраст во однос на физичката и интелектуалната зрелост, сепак, се нагласува во извештајот, тие имаат една заедничка карактеристика, а тоа е што уште од најрани години покажуваат склоност кон “активности за истражување на средината“ (ibid., 17, параграф 45). Развојот на детето се толкува како резултат на комплексната и постојаната интеракција меѓу организмот што се развива и неговата околина, а токму природата на оваа интеракција ги нагласува индивидуалните разлики меѓу децата. Всушност, индивидуализацијата на воспитно-образованиот процес, според членовите на Комитетот, претставува основен принцип врз кој треба да се темели целокупната образовна стратегија и тактика: “Индивидуалните разлики меѓу децата од иста возраст се толку големи што секое одделение, колку и да изгледа хомогено, мора секогаш да се третира како колектив на деца на кои им е потребно индивидуално и различно внимание“ (ibid., 25, параграф 75). Меѓутоа, и самиот извештај признава дека исклучиво индивидуалната работа би значело наставникот да посветува дневно на секое дете само седум или осум минути. Затоа се препорачува таа да биде комбинирана со работата во групи, бидејќи и групната работа за децата е природна форма на активност која ги поттикнува да си помагаат и обезбедува можности за дискусија и планирање на заеднички истражувања.

Во однос на наставните содржини извештајот во центарот го става детето со неговите потреби и интереси: “Вештините на читање и пишување, како и техниките што се користат во уметностите и занаетите, најдобро се совладуваат кога на децата им е очигледна потребата од нив... Затоа, на

малите деца треба да им се дозволува да избираат во рамките на една внимателно подготвена средина во која изборот и интересот ќе биде поддржан од страна на наставниците" (ibid., 195, пар.530). Во извештајот се даваат повеќе примери на училници во кои децата истовремено се посветени на различни активности во зависност од нивниот интерес. Тоа е организација на работата која е позната како интегриран ден (integrated day), без класичен распоред на часови и звонење на звонче, а промената на активноста се случува спонтано, следејќи го природниот тек на интересите.

Како и во Хедоу извешајот, и во овој документ недвосмислено се истакнува дека најдобар начин за усвојување на знаењето е преку сопствената активност и искуство, дека подобро е децата самите "да дознаваат" (finding out) отколку "да им биде кажано" (being told) (ibid., 460, пар.1233) за да бидат "субјекти на своето учење" (ibid., 194, пар. 529): "...активноста и искуството, како физичкото, така и менталното, се често најдобрите средства за добивање знаења и усвојување факти... Се разбира, не сакаме да го потцениме знаењето и фактите, но фактите најдобро се запомнуваат кога тие се применети и сфатени, кога се создадени вистинските диспозиции за учење, кога децата учат да учат. Наставата во многу основни училишта продолжува да предизвикува забуни кај децата, бидејќи го занемарува нивното искуство" (ibid., 195, пар.529). Истовремено, извештајот многу јасно се дистанцира од предметниот систем на настава. Современото основно училиште, како што се истакнува во него, бара знаењето да не биде поделено во "внимателно одвоени оддели (subheadings)" (ibid., 187, 502), бидејќи "учењето на децата не се вклопува во предметни категории" (ibid., 203, пар.555).

За да илустрираме како всушност изгледа идеалната плауденска настава, ќе се послужиме со примерот што неколку познати аналитичари на извештајот го даваат тринаесет години по неговото објавување: "Децата се активни, ангажирани во истражување или откривање, во интеракција и со наставникот и меѓу себе. Секое дете работи индивидуално, иако се

формираат и преформираат и групи за оние активности кои не се предметно диференцирани. Наставникот се движи низ училницата, дава совети, води, ги стимулира индивидуално учениците или, пак, по потреба, групите деца кои се собрани заедно заради некоја активност или затоа што се "во иста фаза". Тој го познава секое дете поединечно, и знае како најдобро да стимулира или да интервенира со секое од нив. Во оваа активност тој ги има на ум нивоата на интелектуалниот, социјалниот и физичкиот развој на детето и истите ги следи. Повремено, целото одделение се собира заедно, на пример, кога се работи приказна или музика, или кога се започнува или завршува заеднички проект на одделението; инаку, фронталната настава ретко се применува, работата на учениците и вниманието на наставникот се индивидуализирани или "групирани" (Galton, Simon and Croll, 1980, 49).

На теориско рамниште Плауден извештајот не донесува нешто ново, бидејќи наведените идеи подолго време егзистираат меѓу поборниците на "новото" образование во Англија. Иако името на Дјуи ниту еднаш не се спомнува во извештајот, сепак, воопшто не е тешко во толкувањето на наставата и препораките што ги дава да се препознаат и повеќе негови идеи, истите оние што ги евидентиравме и во Хедоу извештајот. Меѓутоа, погрешно би било врз основа на тоа да заклучиме дека Плауден извештајот се засновува врз учењето на Дјуи. Од една страна, како што истакнавме и порано, Дјуи е само еден (иако единствен американец) од повеќето втемелувачи на англиското основно образование и неговото влијание и во овој извештај се согледува преку традициите на движењето за прогресивно, односно ново воспитување и образование од триесеттите години. Познатиот историчар на британското образование, Брајан Симон, анализирајќи ги историските корени на основношколскиот прогресивизам во шеесеттите години во Англија, како еден од најзначајните извори на "револуцијата" во основното училиште го наведува домашниот "прогресивизам" што се јавува во триесеттите години и кој претставува англизирана верзија на идеите на Фребел, Монтесори, Мекмилан и Дјуи (Simon, 1999, 362).

Од друга страна, пак, влијанието на Дјуи и во овој извештај се чувствува повеќе посредно, отколку директно, бидејќи нагласувањето на индивидуалноста на детето во извештајот се надоврзува на "прогресивното" наследство во англиските основни училишта олицетворено, пред сè, во индивидуализираната настава на Вошберн и Паркхерст. Меѓутоа, и тука влијанието на Дјуи треба да следи внимателно, бидејќи, иако и Далтон и Винетка планот се засновуваат врз неговото учење, треба да се има на ум и фактот што тој многу од принципите на движењето за прогресивно образование ги подложува на критика. Токму апсолутизирањето на индивидуалноста и природниот развиток на детето, како и избирањето на содржините од страна на детето, наместо од наставникот, го истакнува како "повеќе негативна фаза на прогресивното воспитување и образование": ...ако тие (училиштата-заб.ав.) *интелектуално* не ја организираат својата работа, иако можат многу да направат животот на децата да биде порадосен и повитален, нивниот придонес ќе биде само случајно гребене по науката за воспитувањето" (Archambault, 1974, 175). Но, сепак, несомнено е дека филозофијата на child-centered движењето, а со тоа и учењето на Дјуи како еден од неговите втемелувачи, својот највисок дострел во основното воспитување и образование во Англија го остварува токму во Плауден извештајот. Ниту еден друг официјален документ напишан пред него или по него не ја одразува силната и широчината на влијанието на прогресивните идеи, а со тоа и на идеите на Дјуи.

Плауден извештајот востановува нови стандарди кои официјалната образовна политика бара да се применуваат во основношколските училиници. Ако на теоретско ниво, тој се карактеризира како "револуција во основното воспитување и образование", како што во 1971 год. го нарекува американецот Федерстоун (Galton, 1995, 5), на практичен план, постигнатите резултати не се толку големи. Навистина, во извештајот се истакнува дека новите стандарди се базираат врз "*најдобрите искуства* во англиските основни училишта" кои треба да претставуваат "патоказ за правецот во кој треба да се движат сите

училишта" (CACE, 1967, 2. пар.6). Всушност, наставниот стил што го промовира извештајот е веќе присутен во практиката, каде што "и покрај прекубројните и големи одделенија, повеќе повоени основни училишта направија многу на планот на проширување на детското искуство и поактивно вклучување на децата во процесот на учење-главните теми на извештајот од 1931 год." (ibid., 190, пар.513). Меѓутоа, имајќи предвид дека не е можно точно да се определи ширината со која прогресивната педагогија се практикува во училиштата пред објавувањето на извештајот, невозможно е точно да се утврди и влијанието на самиот извештај врз основношколската воспитно-образовната практика.

Проучувачите на англиското основно образование не се единствени во однос на ова прашање. Од една страна се истакнува дека извештајот претставувал и се уште претставува непресушен извор на инспирација за голем број наставници, кои следејќи ги неговите препораки за поголема индивидуалност и креативност на децата, реализираат настава во која максимално се искористуваат потенцијалите на поголем дел од нив. Истовремено, ваквата настава придонесува и за менување на изгледот на многу основни училишта и училници. Тие стануваат места во кои децата се среќни, во кои не седат молчаливо во клупите, слушајќи го наставникот како им раскажува за одредена тема, туку самостојно работат, си помагаат, дискутираат, откриваат. Во овие училници вниманието не се става на наставата, туку на учењето на децата. Тие учат од својата околина, еден од друг, од своите наставници, но главното е што тие *сакаат* да учат. Тоа не значи дека им се дозволува секогаш да ги следат своите интереси, туку дека за нив учењето не е непријатно или лошо искуство. Но, можеби, најголем исчекор во доследната примена на теоријата во практиката, извештајот прави со поддржување на укинувањето на селекцијата на децата во основното училиште (infant, junior & middle schools) која се засновува врз нивните способности. Постојниот т.н. 11+ испит (11+ examination), квалификационен (qualifying) или контролен (control) испит, со кој се тестираат вербалните и нумеричките способности на децата се смета дека е несоодветен за таа

возраст. Ако на теоретско рамниште се истакнува уникатноста и непредвидливоста на детскиот развој и се нагласува значењето на средината за негово правилно одвивање, а во средиштето на тој развој се става детското искуство, тогаш е сосема неприфатлива дотогашната категоризација ("streaming") на децата врз основа на постојното ниво на развој. Истовремено, "плауденизацијата" на основното образование го овозможува и развојот на нов тип средни, т.н. сеопфатни (comprehensive) училишта, бидејќи со укинувањето на селекцијата, наставата во основните училишта, особено во повисоките одделенија, се ослободува од академските содржини и формалниот карактер.

Иако голем број училишта одразуваат многу од препораките што ги дава извештајот, сепак, не може да се каже дека сите основни училишта во Англија ги имаат гореневедените карактеристики, ниту пак, дека сите деца во нив се среќни, креативни и самомотивирани. Напротив, проучувачите на англиското основно образование истакнуваат и поинакви ефекти од неговата примена. Тие укажуваат дека нагласувањето на индивидуалноста на детето во него бара примена исклучиво на индивидуалното учење кое ефикасно може да се оствари само во многу мали одделенија, а истовремено во голема мера ја оневозможува интеракцијата со наставникот и меѓу учениците. Се наведува и дека многу малку наставници успешно ја остваруваат изменетата улога во која се наоѓаат. Многу често, поголемо внимание се обрнува на убаво средените училници и на средината за учење отколку на наставните содржини и начинот на кој ќе се реализираат. Имајќи ги предвид токму овие забелешки, некои истражувачи го изведуваат заклучокот дека Плауден извештајот не предизвикува значајна "револуција во основните училишта" и дека "забрзувачкиот тренд што го идентификува не успева да се материјализира" (Richards, 1999, 10). Во академските кругови присутно е дури и сфаќањето дека Плауден извештајот имал катастрофално влијание врз основното воспитување и образование (Scruton, 1987), и дека не може да стане збор за "револуција" која во него се спроведува (Gammage, 1987).

Повеќето истражувачки обиди што се прават во текот на седумдесеттите години за да се снимат состојбата во училиниците даваат различни резултати, иако сите јасно покажуваат дека размислувањето да се поаѓа од детето и тоа да се става во центарот на воспитувањето доживува определено влијание. Особено влијанието на Плауден се согледува во целите што им се приоритетни на наставниците. Резултатите од едно истражување од 1972 год. покажуваат дека од 72 цели кои им се предложени на испитуваните основношколски наставници, највисоко котираат следните три кои го одразуваат духот на извештајот: децата треба да бидат среќни, весели и урамнотежени; тие треба да уживаат во училишната работа и да наоѓаат сатисфакција во своите постигнувања; секое дете треба да се поттикнува да се развива на сопствен начин (Ashton, Kneen & Holley, 1975, 58). Истражувањето на Билинг (Bealing, 1972), пак, покажува дека, иако основношколските училиници по својот изглед не се традиционални (распореденост на масите и столчињата во групи), а во работата се посветува големо внимание на индивидуалното учење, сепак, фронталната настава е широко применувана, а наставникот ја има контролата врз изборот и организацијата на активностите на учениците. Особено големо влијание ќе извршат резултатите до кои доаѓа Невил Бенет што ги изложува во многу популарната и една од највлијателните книги во шеесеттите години "Наставните стилови и напредокот на учениците" (Teaching Styles and Pupil Progress, 1976). Според овие резултати, само 9% од опфатените основношколски наставници во целост го применуваат стилот што може да се нарече плауденски, иако и кај другите наставни стилови можат да се најдат елементи на прогресивната настава (преферирање на интеграција на наставните содржини, дозвола за избор на активностите од страна на ученикот) (Bennett, 1976, 59). Иако наставниците во неговото истражување се изјаснуваат дека 85% од времето учениците работат индивидуално или во група, резултатите покажуваат дека во повеќе од три четвртини од работата главната улога ја има наставникот. Примерокот на наставници во ова истражување е селектиран од североисточниот дел на Англија, но до слични

резултати доаѓаат и други автори кои ја проучуваат основношколската настава во другите краеве на Англија (в. Bassey, 1978). Истражувањето на англиското основно училиште што го спроведуваат инспекторите на кралицата чишто резултати се објавуваат во 1978 год. (DES, 1978) покажува дека прогресивното воспитување не се материјализира во целина, а револуцијата се случува само во мал број основни училишта. Наставниците во поголема мера ја применуваат индивидуалната и групната работа и се забележуваат промени во однос на организацијата на работата и изгледот на училниците, меѓутоа во однос на содржините и натаму доминира стариот курикулум во кој приоритет се става на читањето, пишувањето и математиката (3R's) и кој е претежно утилитаристички насочен. Во доцните седумдесетти години се спроведува поопсежно истражување познато како ORACLE (Observational Research and Classroom Learning Evaluation), а резултатите кои се објавуваат во повеќе книги (Galton et al., 1980) (Simon & Willcocks, 1981) покажуваат дека многу малку е присутно учењето по пат на откривање, но затоа пак работата на учениците во голема мерка е индивидуализирана, а училниците се "неформално" организирани.

Сите овие резултати јасно покажуваат дека прогресивните идеи и препораките на Плауден извештајот делумно се оживотворуваат во непосредната воспитно-образовна работа во училиштата. Меѓутоа, она што е можеби позначајно од неговата попотполна примена е што овој документ извршува трајно влијание врз поставеноста и концептуализацијата на основното воспитување и образование во Англија и станува теоретска основа која ги обединува луѓето: "Прогресивизмот беше нова вера, а секоја религија ја има големата предност да ги поврзува луѓето. Сите ние во основното воспитување знаевме каде одиме и што треба да правиме: сите бевме на страната на детето" (Darling, 1994, 49). Дваесет години по објавувањето на извештајот, некои од неговите аналитичари ќе истакнат: "Иако Плауден не беше целосно применет, а неговата порака со текот на времето требаше да биде разјаснета и модификувана, инспирацијата од него продолжува да ги обликува целите како на младите наставници, така и на нивните поинтересни



колеги" (Halsey, Silva, 1987, 11). Генерално гледано, може да се каже дека Плауден извештајот придонесува за создавање на позитивна клима за делување на основните училишта во Англија. Иако во еден краток временски период од неколку години, тој овозможува за првпат, а можеби и последен пат во историјата на англиското образование, основното воспитување и образование да биде третирано од државата како исклучително значаен сегмент на образовниот систем, а основношколските наставници да ја почувствуваат важноста и значењето на својата професија и општествен статус.

Во исто време кога во основните училишта во Англија се случуваат промените како резултат на прифаќањето на препораките од извештајот, филозофите и теоретичарите на воспитувањето наместо да ја поддржуваат, започнуваат да ја критикуваат прогресивната воспитна теорија. Особено водечките професори на лондонскиот Универзитетски институт за образование ја подложуваат на остра критика теоретската заснованост на извештајот. Уште во 1969 год., еден од нив во книгата *Перспективи за Плауден* (Perspectives on Plowden) ќе напише: "Општиот поглед на воспитувањето презентираан во извештајот... е далеку од оној кој одговара на практичните потреби на нашето време" (Peters, 1969, IX). Истата година започнува и објавувањето на цела една серија на исклучително критички написи кои се пишуваат главно од позиции на политичката десница. Собрани во неколку книги познати како *Црни книги* (Black Papers) (Cox and Dyson, 1969a, 1969b; Cox and Boyson, 1975, 1977), тие обележуваат цело едно движење кое во период од скоро една декада жестоко се спротивставува на доминантноста на "прогресивните" методи во училиштата, а на креативноста и самоизразувањето на децата им ја спротивставува селекцијата, компетитивноста, тестирањето, испитите и, пред сè, стандардите во читањето кои се смета дека можат да се повратат само со формална и структурирана настава (в. Musgrove, 1987, 106-119). Еден од авторите на овие написи, имајќи го предвид сопственото искуство како директор на основно училиште, истакнува дека "догмите" на Дјуи, како што е онаа дека децата треба да бидат

чинители на своето учење, иако се привлечни во теоријата, невозможно е да се остварат во големи одделенија и со деца кои би можеле да бидат "неволни учесници во образовната битка" (Froome, 1974, 14). Црните книги всушност се барометар за промената на јавното расположение и климата во однос на образованието. Ако првите две книги кои се пишуваат во 1969 год. немаат големо влијание, незадоволството од основното образование со текот на времето станува сè погласно и почесто, така што десет години подоцна, политичката партија на власт во целост ги усвојува идеите на Црната книга и тие стануваат официјална политика во областа на образованието. Токму оваа клима ќе придонесе тогашниот премиер Калаган (James Callaghan) да ја иницира "Големата дебата". Во познатиот говор што го одржува во Раскин Колеџот (Ruskin College) во Оксфорд во октомври 1976 год., тој ја изразува својата загриженост поради ниските стандарди во нумеричката писменост, неразвиените способности кај учениците, неформалните наставни методи, непостоењето на "основен курикулум на базично знаење" (core curriculum of basic knowledge), како и поради постојниот систем на оценување и преферирањето на хуманистичките во однос на природните науки и инженерството (Callaghan, 1976). Тој го истакнува своето сомневање во вредностите на прогресивното воспитување и предупредува дека тоа ја пренагласува социјалната улога на училиштата, а ја потценува нивната обврска да ги подготвуваат учениците за работа: "На наставниците би им кажал дека мора да ги задоволите родителите и индустријата, а она што го правите мора да одговори на нивните барања и на потребите на децата" (ibid., 333). Идеализмот на Плауден извештајот, всушност, го заменува разочарувањето дека образованието не ги исполнило социјалните демократски идеали на шеесеттите години, а неговиот позитивизам и оптимизам го отстапува местото на прагматичноста и реалните потреби. Се менува и курсот на водењето на образовните расправи: наместо грижата за целосното реализирање на личноста (the whole person) и образованието за живот (education for life), образованието се дефинира во пазарни рамки: да

продуцира способности и карактерни особини кои ги бара индустријата и трговијата. "Романтичниот" период на плауденизмот дефинитивно завршува и започнува нова, "строга" етапа во развојот на основното воспитување и образование во Англија.

## 6.2. Движењето за "отворено" воспитување во САД

Во средината на шеесеттите години, расположението во американската стручна и поширока јавност повторно се менува во однос на воспитно-образовните приоритети. Ако во претходниот период акцентот се става на постигнувањата и подигнувањето на образовните стандарди особено во областа на математиката и природните науки, од средината на шеесеттите години повторно се актуелизираат прогресивните идеи. Овој пресврт се должи, од една страна, на движењето за граѓански права кое го свртува вниманието кон прашањата за еднаквоста, поради што и во државната легислатива, како што е Законот за елементарно и средно образование од 1965 год. (Elementary and Secondary Education Act), се нагласува воспитувањето и образованието на децата со пречки во развојот. Од друга страна, пак, антивоеното движење, создадениот револт и сеопшта критика на американското општество, како и неуспехот на училиштата да придонесат за подобрување на сиромаштијата и положбата на расните малцинства, придонесуваат за развој на "нов прогресивизам" кој неуспехот на училиштата го поврзува со проблемите во општеството. Следејќи го англискиот модел на малото училиште Самерхил (Summerhill) на Александар Нил (Nil, 1979) и речиси неограничената слобода што децата ја имаат во него, новиот прогресивизам прави интелектуален и педагошки напад врз традиционалното воспитување, неговата авторитарност, врз расната обоеност, нагласениот интелектуализам и неуспехот да се одговори на емоционалните и психолошките потреби на децата. Особено во доцните шеесетти години сè повеќе е присутна загриженоста поради нехуманите ефекти на американското школство. Бројни автори публикуваат свои книги

во кои се критикува претераната компетитивност и бирократизацијата на образованието што доведува до уништување на човечките квалитети на учениците. Меѓутоа, и критичарите меѓусебно се разликуваат, а во однос на решенијата што ги нудат можат да се идентификуваат две струи.

Едната, на која ѝ припаѓаат Илич (Ivan Illich), Фрер (Paul Freire) и Козол (Jonathan Kozol) се одликува со радикалност, бидејќи бара укинување на постојниот училишен систем. Иако книгата на Илич *Долу училиштата* доживува голема популарност во целиот западен свет, а Фрер е широко прифатен меѓу андрагозите, сепак оваа група автори не остварува поголемо влијание врз образовната политика и практика во Америка.

Сосема поинаква е ситуацијата со оние автори кои предлагаат алтернативни форми на образование, но во рамките на постојниот училишен систем. Тие се следбеници на Плауден и нивното внимание и истражувачка енергија се свртени кон британската воспитно-образовна практика. Федерстоун (Joseph Featherstone), Вебер (Lilian Weber), Барт (R.S.Barth), Фишер (Robert Fisher), Силбермен (Charles Silberman), се меѓу поистакнатите автори од оваа струја кои престојуваат во Англија, ја опсервираат тамошната училишна практика, ја проучуваат англиската стручна литература и настојуваат да ги пренесат англиските искуства и стил на работа во американските основни училишта. Еден од англиските педагози кој е сведок на тие настани, ќе истакне: "Се сеќавам дека во 60-тите и раните 70-ти години огромно мноштво американски едукатори доаѓаа во Лондон, бараа од мене и моите колеги да им кажеме нешто за британското основно образование и сакаа да ги посетат училиштата за да можат да го видат курикулумот на дело" (Graves, 1988, 33). Сепак, иако британските основни училишта во шеесеттите години претставуваат модел за американските наставници, не смее да се занемари фактот што настојувањата на овие автори се базираат и врз интелектуалната традиција на американското образование, особено врз движењето за прогресивно воспитување меѓу двете светски војни, во кое теоретската втемеленост и практичните обиди на Дјуи имаат исклучително значајно место.

Како резултат на сето тоа, по вторпат во историјата на американското образование, вниманието се свртува од знаењето, односно производот, кон процесот, а прогресивното воспитување повторно оживува овојпат како "алтернативно", "слободно" или "отворено" воспитување. Иако некои од приврзаниците на ова ново движење се обидуваат да направат разлика меѓу отвореното и прогресивното воспитување, следната дефиниција јасно го покажува нивното преклопување: "Отвореното воспитување во Америка е пристап во воспитувањето кој е отворен кон промена, нови идеи, курикулум, распоред, употреба на просторот, искрено изразување на чувствата меѓу наставникот и ученикот и меѓу самите ученици, и отворен кон поизразено учество на децата во донесување одлуки во училищата. Отвореното воспитување го карактеризира таква училишта во која постои минимум фронтална настава, во која се овозможува децата да ги следат своите индивидуални интереси и да бидат активно вклучени во работата со материјалите, и во која на децата им се доверува да раководаат со многу аспекти на своето учење" (Stephens, 1974, 8-9). Значи, отвореното воспитување во основа претставува навраќање на заложбите на американските прогресивисти од првите децении на 20 век и повторно свртување кон детето и неговите потреби и интереси.

Отвореното воспитување во САД е многу слично со прогресивното воспитување во Британија од истиот период. Споменатиот Федерстоун кој се смета дека е првиот американец кој преку своите публикации ја запознава американската јавност со работата на англиската воспитно-образовна практика, истакнува дека американскиот интерес за британските основни училишта прераснува во посебна и моќна струја на растечкото и турбулентно движење за отворени неформални училишта (Bennett, 1976, 8). Меѓутоа, за разлика од Британија, движењето во САД се соочува со повеќе потешкотии. Имено, американските елементарни училишта, во споредба со англиските, во раните седумдесетти години се поподложни на влијанието од страна на родителите кои школувани во поинаква клима, главно се приврзаници на традиционалните форми на работа и на академските стандарди во

образованието. Освен тоа, улогата на англиските училишни директори и наставници е поинаква од онаа на нивните американски колеги кои не секогаш се чувствуваат сигурно во новата улога да имаат поголема одговорност во однос на креирањето на наставните содржини. Овој спој на резервираност и отпор од страна на родителите и несигурност и недоволно разбирање од страна на професионалците, доведува до тоа начинот на оценувањето во основните училишта во Америка често да не соодветствува на новите методи применувани во наставата.

Од друга страна, пак, дополнителна тешкотија во ширењето на движењето во Америка, претставува начинот на кој тоа се остварува. За разлика од Англија, каде што со донесувањето на Плауден извештајот на национално ниво се афирмираат иновативните настојувања на наставниците и се овозможува ширење на прогресивните идеи преку организирање работилници на локално ниво, во САД, каналите на промена се сосема поинакви. Како што во дваесеттите години прогресивното воспитување го започнуваат универзитетските професори, а промените на локално ниво ги водат најблиските универзитети, така и во доцните шеесетти и седумдесеттите години патот на промена "од горе надолу" останува ист. Затоа и се случува многу често наставниците како непосредни реализатори на воспитно-образовната работа во училиштата, да бидат последните кои се прашуваат за мислење во однос на новиот стил што се промовира во наставната работа. Конечно, во Америка, слично како и во Англија, воведувањето на новините не се базира врз пошироки истражувачки резултати. Во САД, вредноста на новите наставни методи се очекува да ја покажат пилот-истражувањата.

Поради сите овие потешкотии, отвореното воспитување во Америка не ги доживува размерите на раширеност карактеристични за основното образование во Англија. Според некои извори, можеби само 2% или 3% од државните основни училишта се опфатени со промените (Cowen, 1981, 48). Истиот автор, сепак, и покрај слабата прифатеност во практиката, на движењето му придава значајна важност, бидејќи тоа покренува прашања кои

се однесуваат на наставните содржини, на стилите на настава и учење, како и на начините на оценување, а истовремено, преку критикувањето на училишниот систем и залагањето за алтернативно и отворено воспитување, тоа ги потсетува американските педагози дека целите кои се насочени кон личноста (person-centered goals) се дел од историската традиција на американскиот курикулум (ibid., 48).

Навистина, отворено прашање е колку отвореното воспитување претставува ново движење, ако се има предвид сличноста со прогресивното воспитување од пред неколку декади. Можеби токму ефектот на "веќе виденото" придонесува за претпазливоста со која се пристапува кон англиските искуства, бидејќи не така одамна истите тие идеи остро се критикуваат во Америка. Можеби и затоа овој втор бран на свртување кон детето и не го носи истото име како и неговиот претходник. Конечно, можеби токму заради тој ефект, во литературата која се однесува на овој период, името на Дјуи многу често и не се среќава. Сепак, не е воопшто тешко да се препознаат неговите воспитни настојувања во карактеристиките на отворените училници: проблемската настава, флексибилниот распоред, индивидуализираната настава, тимската работа на наставниците. Всушност, имајќи ја предвид сличноста, ако не и идентичноста, на идеите на движењето за прогресивно и отворено воспитување, како и теоретската заснованост на прогресивното воспитување врз сфаќањата на Дјуи, можеме да заклучиме дека во шеесеттите и раните седумдесетти години во Америка прагматистичката педагогија доживува реafirмација, а овој втор бран на влијание на учењето на нејзиниот основач, иако значително помал од претходниот, уште еднаш ја потврдува неговата длабочина и трајност.

## 7. ПРАГМАТИСТИЧКАТА ПЕДАГОГИЈА И НАЦИОНАЛНИТЕ РЕФОРМИ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО ВО САД И АНГЛИЈА

Осумдесеттите години даваат уште една можност за повлекување паралела меѓу воспитно-образовните системи во САД и Велика Британија. Во овој период образовната политика и во двете земји доживува реформа која е резултат, пред сè, на притисокот на светската економска конкурентивност. Всушност, постојната состојба во воспитувањето и образованието и во Америка и во Велика Британија се посочува како еден од главните виновници за економските проблеми во државата и за нејзиното заостанување во светската трка за економска моќ.

Во САД, како што веќе истакнавме, првиот бран на критика на прогресивниот курикулум и идеите на Дјуи, ја доживува својата кулминација во педесеттите години. Три децении подоцна, *Националната комисија за постигнувања во образованието* (National Commission on Excellence in Education) основана од Регановиот државен секретар за образование, Теренс Бел (Terrence Bell), во својот извештај од 1983 год., повторно "на тапет" го става државното школство, давајќи го познатото предупредување: "Нашата нација е во опасност. Нашата некогашна неприкосновеност во трговијата, науките и технолошките иновации е одземена од страна на соперниците низ целиот свет... Ако некоја непријателска странска сила се обидеше да ѝ ја наметне на Америка просечноста во воспитно-образовната работа што постои денеска, ние тоа ќе го сфатевме како чин на војна... Во суштина, ние извршивме чин на непромислено, еднострано образовно разоружување" (National Commission on Excellence in Education, 1983, 1). Образованието се гледа не само како виновник за постојната општествено-економска ситуација во земјата, туку и како клучен фактор за нејзино менување и подобрување. Еден од водечките бизнисмени од тоа време истакнува: "Најголем дел од нашите економски и социјални проблеми во оваа земја произлегуваат од недостатокот на образование. Долгорочно гледано, образованието е единственото решение што го имаме" (Guthrie & Pierce, 1990, 185).



Сличен процес на промена се одвива и во Англија. Во доцните седумдесетти години кога расположението во академската и стручната јавност станува сè поизразено "антиплауденско", а теоретската заснованост на прогресивното воспитување се подложува на остра критика, започнува процесот на менување на курсот на образовната политика. Тоа е условено од фактот што голем дел од политичарите, како и од граѓаните, ја губи довербата во образованието, кое во периодот од последниот Закон за образование од 1944 год. (1944 Education Act) се покажува неуспешно во однос на постигнувањето на социјалната правда, а особено во однос на економскиот развиток на државата. Потребата од реформа на образованието што во 1976 год. ја најавува тогашниот Британски премиер Калаган во веќе споменатиот "Раскин говор" (Ruskin speech), ја согледува и неговата наследничка Маргарет Тачер (Margaret Thatcher) и владата на конзерватиците на чие чело се наоѓа. Според нив, единствено решение за надминување на економските и социјалните проблеми е реконструкција на образованието и општеството, или барем на оние нивни компоненти кои се тесно поврзани со економијата. Овие настојувања своја нормативна афирмација доживуваат во доцните осумдесетти години со донесувањето на познатиот *Закон за реформа на образованието* (1988 Education Reform Act). Премиерката Тачер поддржувајќи го законот, повторно ќе ја истакне потребата образованието да биде во функција на државните интереси: "За да можеме успешно да се натпреваруваме во светот на утрешнината против Јапонија, Германија и САД, потребни ни се добро образовани и добро оспособени креативни млади луѓе. Зашто, ако образованието назадува денес, постигнувањата на национално ниво ќе назадуваат утре" (ibid., 185).

Значи, образовните реформи во осумдесеттите години и во САД и во Велика Британија го имаат истиот извор: да одговорат на предизвиците на економскиот развиток како неопходност за обезбедување на водечките позиции во меѓународната економија и политика. Меѓутоа, иако целта кон која се стреми државната политика во двете земји е иста, пристапот и начинот на кој се реализира реформата е, сепак, различен и произлегува од

специфичностите на одделните воспитно-образовни системи. Во САД, одговорот на економскиот императив се бара во поголемите вложувања во образованието кои треба да придонесат за обезбедување на повисоки стандарди во сите негови степени. Реформските настојувања, пак, на Британија, во центарот ја ставаат организацијата на училишната работа и содржините на наставата, бидејќи тие се сметаат за главните средства за реструктурирање на британската економија. Во понатамошното излагање подетално ќе се задржиме токму на специфичностите на реформата во двете земји.

### 7.1. "Големата дебата" во САД: повторно свртување кон образовните стандарди

Почетокот на осумдесеттите години во Америка го обележува публикувањето на повеќе национални извештаи за состојбата во државните училишта, кои иако се разликуваат во однос на анализата што ја даваат и насоките за промена што ги сугерираат, сепак, недвосмислено го означуваат новиот реформски курс во креирањето на образовната политика. За разлика од претходните две децении кога воспитно-образовните цели се дефинираат во контекст на залагањата за социјална правда, односно за еднаквост на можностите за образование на малцинствата, жените и хендикепираните, бројните извештаи од овој период ги нагласуваат прашањата што се однесуваат на националната безбедност и економија, што, од своја страна, во центарот на вниманието ја става потребата од поголеми постигнувања (excellence) во воспитувањето и образованието. Имено, американското школство се обвинува дека создава медиокритети кои ниту поседуваат доволно знаења, ниту, пак, имаат развиени способности што ги бара индустриското општество и пазарната економија. Заедничка оценка е дека ваквата состојба се должи на самата поставеност на училиштата во кои "не се учи доволно". Речиси сите извештаи се согласуваат дека е неопходно учениците да стекнуваат поголеми знаења и да имаат помала слобода во

изборот на наставните содржини, но меѓу нив не постои согласност во однос на тоа во која мера и со какви содржини треба да се збогати и прошири курикулумот.

Во некои извештаи, особено оние иницирани на федерално ниво (National Science Board Report, National Commission on Excellence in Education, National Academy of Sciences Report) и од големите компании (Education Commission of the States, Business-Higher Education Forum), се инсистира на попродабочено изучување на математиката и природните науки, бидејќи се смета дека токму со овие знаења Америка може да одговори на предизвиците во светската трговија и технологија и достоино да се спротивстави на своите ривали. Во еден од извештаите се истакнува дека со изучувањето на овие предмети треба да се започне уште во детските градинки каде што еден час од работниот ден треба да се посвети на математика, а половина час на природни науки (Kelly, 1985, 35). Во извештаите, пак, кои се финансирани од приватни филантропски фондации и професионални здруженија, се истакнува дека, иако е неопходно да се засили наставата по математика, природни науки и технологија, главниот акцент треба да се стави на изучувањето на базичните предмети: читање, пишување, општествени науки, уметности и развивање комуникациски вештини, а некои бараат повеќе посветување време на изучувањето на странските јазици. Конечно, може да се идентификува и таква група на извештаи (Goodlad, 1984) кои не го застапуваат пристапот на "додавање" (add-on), туку се залагаат за широко општо образование, развивање на критичко мислење и примена на наставни методи кои овозможуваат поголема индивидуализација на учењето.

Иницијална каписла за широката расправа за образовна реформа низ целата држава претставува веќе споменатиот извештај на Националната комисија за постигнувања во образованието од 1983 год., чиј наслов *Нацијата во опасност* (A Nation at Risk) сака да укаже дека лошата состојба во американските основни и средни училишта ја доведува нацијата во опасност: "...Образовните основи на нашето општество се наоѓаат во состојба на ерозија поради растечкиот бран на просечност што се заканува на нашата

иднина и како нација и како луѓе... ние мора да се посветиме на реформа на нашиот образовен систем за доброто на сите..." (National Commission on Excellence in Education, 1983, 1). Иако скромен во однос на бројот на страниците и емпириските показатели што ги содржи, овој извештај имајќи ја поддршката на тогашниот претседател Реган и неговата администрација, само за неколку недели поттикнува широк бран на реформа во сите 50 држави. Меѓутоа, со оглед на нивната автономност во областа на образованието, тој бран е со различен интензитет и карактер. Токму затоа, и реформата во САД, споредена со онаа што истовремено се одвива во Велика Британија, не е толку "систематска и елегантна" (Guthrie & Pierce, 1990, 196).

Според некои автори (Bacharach, 1990, Passow, 1989, International Handbook, 454) во образовните реформи во 80-тите можат да се идентификуваат два брана. Едниот кој го претставуваат извештаите од почетокот и средината на осумдесеттите, главно е насочен кон прашањата за постигнувањата и стандардите (accountability and achievement). Како резултат на овие настојувања, просветните власти во поголем број држави на САД преземаат повеќе мерки. Една од нив е продолжување на училишниот ден и учебната година, за што особено влијаат сознанијата дека јапонските деца, на пример, поминуваат во училиште два месеци повеќе отколку нивните американски вршници. Исто така, на национално ниво се дава препораката наставниците да задаваат повеќе домашни работи и да обрнуваат поголемо внимание на нивното изработување од страна на учениците. Се интервенира и во наставните планови, при што во повеќе основни училишта се воведува изучувањето на природните науки, а повеќе време се посветува и на изучувањето на базичните предмети, пред сè, на читањето и математиката. Се заоструваат и критериумите за оценување и се зголемува употребата на стандардизирани тестови за мерење на постигнувањата на учениците, особено во областа на природните науки, математиката и странските јазици. Генерално гледано, промените во американскиот образовен систем во оваа прва фаза, се на национално ниво и се карактеризираат со зголемување на образовните стандарди преку ревидирање на наставните планови.

продолжување на училишниот ден и поставување поголеми барања пред учениците и наставниците и построги критериуми за оценување и евалуација на нивните постигнувања и работа.

Меѓутоа, иако со спроведувањето на овој прв бран на реформи се постигнуваат одредени позитивни резултати, сепак набргу се сфаќа дека образовната реформа не може да се однесува само на зголемената контрола и критериумите и постапката на евалуација. Затоа, од средината до крајот на 80-тите години вниманието се свртува кон воспитно-образовниот процес, пред сè кон наставните програми, при што во управувањето и одлучувањето им се дава поголема слобода на локалните училишта, наставниците и локалната заедница. Сепак, овој бран на реформа ја нема широчината на претходниот и се сведува на индивидуални иницијативи на одделните држави (ibid., 197-8).

Во целина гледано, осумдесеттите години во Америка претставуваат период на преиспитување на образованието преку водење широка расправа и барање решенија на национално ниво кои ќе придонесат за унапредување на училишната работа. Одделни автори истакнуваат повеќе клучни прашања за образовната реформа на осумдесеттите кои се однесуваат на носителите на реформата и нивната улога, повторното актуелизирање на дилемата постигнувања или еднаквост (*excellence or equity*), редефинирање на концептот на добро образование, прашањето на изборот на училиште на пазарот на образование и редефинирање на улогата на наставникот. Ако во првиот бран на реформа улогата на федералната држава и нејзината контрола е доминантна, а како приоритет се третира доближувањето на образованието до економијата и почитувањето на законитостите на слободниот пазар, вториот бран значи свртување кон децентрализираниот модел на управување и раководење и ставање на преден план на процесот на учење и настава, на средината во која делува училиштето и на потребата за подобрување на професионалниот статус на наставниците. Сепак, на практичен план се направени многу малку структурни промени и се чини дека во оваа декада многу повеќе енергија се троши на водење широки расправи за комплексните

проблеми во образованието отколку на нивно практично решавање. Затоа и притисокот за промени продолжува и во наредната деценија. Така, во почетокот на февруари 1990 год. престижниот весник Wall Street Journal предупредува: "...товарот на промените и натаму останува на нашите училишта. И, додека се води жестока расправа за тоа како треба да се остварат промените, речиси сите се согласуваат дека нешто треба да се направи. И тоа брзо". (ibid., 199).

Бројните прашања и дилеми и натаму остануваат отворени и предизвик за решавање во наредниот период, при што мож да се насети и поинакво размислување од она што ги обележа осумдесеттите години. Така, во пресрет на новата деценија, познатиот американски историчар на образованието, Лоренс Кремин ќе го најави повторното враќање на педагошкото учење на Дјуи и актуелизирањето на вредностите врз кои се засновува: "Џон Дјуи ја дефинираше целта на воспитувањето и образованието како развој, а кога ќе беше запрашан кон што е насочен тој развој, тој одговараше, развој што води кон поголем развој. Со тоа сакаше да каже дека воспитувањето не е подредено на ниедна друга цел, освен на самото себе, дека целта на воспитувањето не е само да се создадат родители, или граѓани, или работници, или, пак, да се прстигнат Русите или Јапонците, туку во крајна линија, да се формираат човечки суштества кои ќе го живеат животот во потполност, кои постојано ќе ги збогатуваат квалитетот и значењето на сопственото искуство и сопствените способности да го насочуваат тоа искуство, и кои заедно со другите луѓе активно ќе учествуваат во градењето на едно добро општество. Нема да биде лесна задача создавањето на такво воспитување и образование во годините што претстојат, но тоа е најзначајниот политички придонес што може да се направи за здравјето и виталноста на американската демократија, како и на светската заедница на која и припаѓаат и САД" (Berliner, 1995, 310).

## 7.2. Националниот курикулум и основното образование во Англија

Периодот по 1976 год. обележува нова страница во развојот на образованието во Англија и Британија воопшто. Реакцијата која се јавува против прогресивизмот што само неколку години порано е широко пропагиран со Плауден извештајот, всушност ги одразува изменетите општествено-политички услови во земјата. Имено, седумдесеттите години се период на економски пад, огромна невработеност и галопирачка инфлација, декада на песимизам дека земјата не е способна успешно да се натпреварува во светската трка за економска и политичка доминација. Со оглед на тоа што, како што веќе напоменавме, образованието се гледа и како виновник и како клуч за решавање на ваквата ситуација, со доаѓањето на власт на Маргарет Тачер во 1979 год. започнува да се подготвува теренот за радикална реформа на образовниот систем. Првичните обиди ги прави тогашниот Државен секретар за образование Кеит Џозеф (Sir Keith Joseph), кој во 1981 год. го воведува системот на т.н. *ваучери во образованието* (education vouchers), кој ја зголемува моќта на родителите во изборот на училиште за нивните деца и настојува образовниот систем да одговори на барањата на "здравиот натпреварувачки дух и пазарните законitosti" (в. Maclure, 1989, 166-172). Значаен придонес во оваа насока даваат и истражувачките резултати од 1983 год. кои покажуваат дека англиските ученици заостануваат во постигнувањата во однос на нивните врсници во Германија (ibid., 168), што се толкува со непостоењето на јасно дефинирани и разработени наставни програми во англиските училишта. Всушност, овие резултати ќе дадат голем поттик за остварување на идејата за строго контролиран национален курикулум што ќе овозможи широко (*broad*) воведување во различни области на искуство, знаења и способности; ќе обезбеди внимателно избалансирана (*balanced*) распределба на времето меѓу различните подрачја на курикулумот; ќе содржи теми кои се битни (*relevant*) за искуството на учениците и за нивниот иден живот и вработување, и ќе биде прилагоден на потребите и способностите на секое дете (*differentiated*) (Galton, 1995, 23). Овие заложби

конечно ќе се реализираат во 1988 год кога десното крило (new right) на владеачката Конзервативна партија го донесува познатиот Закон за реформа на образованието (1988 Education Reform Act), а тогашниот државен секретар за образование Бејкер (Kenneth Baker) го воведува Националниот курикулум.

Овој закон е најзначајниот државен документ за британското школство и образование по оној од 1944 год., и со него правно се санкционираат настојувањата за подигање на стандардите во британското образование. Во согласност со глобалните реформски зафати за трансформирање на државата во модерно капиталистичко општество, Законот од 1988 год. ги воведува во школството механизмите на пазарната економија и истовремено, иако можеби и парадоксално, ја зголемува државната контрола врз целта и содржините на воспитно-образовната работа, а ги ограничува компетенциите на локалните просветни власти (Local Education Authorities). Ваквата централизација на образованието се објаснува и оправдува со потребата дотогашната контрола од страна на *произведувачите* (producers), односно наставниците, да биде заменета со онаа од *консументите* (consumers), односно родителите и индустријата.

Во рамките на задолжителното образование (5-16 год.), Законот во сите државни училишта, почнувајќи од 1989 год., го воведува т.н *национален курикулум*. Тој има две основни задачи: да го поттикнува духовниот, моралниот, културниот, менталниот и физичкиот развој на учениците во училиштето и на општеството, и да ги подготвува учениците за можностите, одговорностите и искуствата на животот на возрасниот (Maclure, 1989, 1).

Националниот курикулум е организиран врз основа на четири т.н. клучни фази (key stages) што соодветствуваат на четири возрасни периоди:

5-7 год. – key stage 1

7-11 год. – key stage 2

11-14 год. – key stage 3

14-16 год. – key stage 4.

За секоја фаза се зададени целите што треба да се постигнат (attainment targets) кои се однесуваат на "знаењата, способностите и сфаќањата што се



очекува да ги поседуваат учениците со различни способности и зрелост до крајот на секоја клучна фаза". програмите (programmes of study) што учениците треба да ги совладаат, како и начинот на оценување на постигнувањата на учениците.<sup>6</sup> Националниот курикулум е предметно ориентиран (subject-based) и е дефиниран во рамките на содржините што треба да се научат и способностите што треба да се развијат. Тоа значи дека акцентот се става врз изучувањето на одделните предмети, а не на тематските целини (topics) кои обединуваат елементи од повеќе предмети. Исто така, поголемо внимание се обрнува на планирањето како гаранција за успешно остварување на одделните наставни програми, на соодветството на формите и методите на работа со поставените цели и особеностите на учениците, како и на оценувањето на постигнувањата на учениците. Истовремено, курикулумот поставува поголеми барања и пред наставниците, како во однос на нивната стручност, така и во однос на нивното работно време.

Со Законот од 1988 год. и основното образование мора да одговори на барањата за поголеми постигнувања на учениците и да го спроведува националниот курикулум. Овој степен на образование ги опфаќа првите две фази (key stage 1 & 2), за кои се пропишани две групи на задолжителни предмети. Главниот дел на курикулумот го сочинуваат т.н. *среднишни* или *централни* предмети (core subjects), во кои влегуваат: англиски јазик, математика и природни науки, а покрај нив задолжително е изучувањето и на шест т.н. *основни премети* (foundation subjects), а тоа се историја, географија, технологија, музика, уметност и физичко воспитување. Во рамките на секој предмет и секоја клучна фаза, прецизно е дефинирано што треба да учат децата и какви резултати се очекува од нив да постигнат на крајот од фазата. Нивните постигнувања се оценуваат преку тестирања што се спроведуваат на возраст од 7 и 11 год., односно по завршувањето на двете вида основни училишта (infant schools и junior schools).

---

<sup>6</sup> Законот од 1988 и Националниот курикулум што со него се воведува, подетално се разработени во книгата на Stuart Maclure (1989) Education Re-formed. London: Hodder & Stoughton.

Стандардизираниот курикулум и цврстата државна контрола наметнати со Законот од 1988 год. не само што немаат многу заедничко со прогресивната традиција што е карактеристична токму за англиското основно образование, туку промовираат еден сосема спротивен традиционалистички ("skilled traditionalist" (Silcock, 1999, 1)) модел на воспитно-образовна практика. Дури и јазикот што се користи за да се опише наставата е сосема поинаков од оној што се користи во официјалните извештаи на инспекторите од пред дваесетина години. Многу ретко можат да се сретнат изразите како што се "истражувачка работа" (exploratory work) или "продлабочено изучување" (extended studies) кое е резултат на "спонтаните интереси" (spontaneous incidents). Со воведувањето на националниот курикулум јасно се дава до знаење дека тој треба да се "предава" (taught), а наставата да се сфаќа, пред сè, како "демонстрирање" (demonstration) и "поучување" (instruction). Тоа, пак, од своја страна, ја нагласува важноста на начинот на кој најдобро ќе им се предава предметот на учениците, за да може преку "широко поставениот и балансиралиот курикулум" (broad and balanced curriculum) да се постигнат високи стандарди (<http://www.oficial-documents.co.uk>). Се разбира дека вака поставените цели го занемаруваат пристапот на поаѓање од детето и неговите интереси (child-centered approach) и речиси ја исклучуваат примената на неформалните наставни методи и техники.

Меѓутоа, и во оваа фаза од развојот на англиското основно образование се покажува дека реформата што се спроведува од горе-надолу поставува многу отворени прашања и дилеми, кои во овој случај доведуваат и до криза во основношколските училници. Имено, уште со првичните искуства од имплементирањето на курикулумот во првата клучна фаза, се доаѓа до сознание дека она што се пропишува со закон, не се спроведува глатко во практиката, бидејќи кај поголем број основношколски наставници предизвикува криза во нивната самодоверба, што се манифестира преку

губење на правецот и фокусот на делување. Толкувањето на ваквата состојба е различно кај различни автори, но глобално можат да се издвојат две групи.

Едната смета дека е нормално да има почетни потешкотии во спроведувањето на Националниот курикулум, кои со неговото овладување ќе се надминат, а самодовербата кај наставниците ќе се врати. Втората група, меѓутоа, проблемот го согледува во наметнувањето на курикулумот "од горе" и редуцирањето на самостојноста и слободата на одлучување на наставниците кои наместо да претставуваат способни менаџери на комплексната средина за учење, се сведени на технички изведувачи (Galton, 1995, 2). Еден од авторите кој укажува на опасноста од ограничувањето на моќта на наставниците и од напуштањето на вредностите на прогресивното образование, предупредува: "Дизајнирањето на курикулум кој претставува список на предмети води до особено остро отфрлање на прогресивните наставници во основното образование кои сметаат дека имаат пософистицирано и покомплексно разбирање на знаењето и курикулумот. Меѓутоа, многу позначајно отфрлање е одземањето од овие наставници, по законски пат, на моќта за определување на курикулумот. Прогресивните наставници се доживуваат себе си како просветени и информирани практичари чијашто професионална стручност се базира врз длабокото разбирање на воспитно-образованиот процес и когнитивниот и социјалниот развој на децата" (Darling, 1994, 106-107). Со воведувањето на Националниот курикулум се бришат разликите меѓу основните училишта во однос на она *што* се изучува во нив, но тие можат да се разликуваат во однос на тоа *како* се изучуваат предвидените наставни содржини, бидејќи на наставниците им се остава дискреционото право во однос на изборот на наставни методи и техники. Но, сепак, иако владата и нејзиниот ресорен министер Кларк (Kenneth Clarke) се оградуваат од пропишувањето на наставните методи ("Владата не ги решава прашањата за тоа како да се поучува" (Alexander et al., 1992, 5)), се чини дека слободата што им се остава на наставниците е повеќе формална отколку суштинска, бидејќи очекувањата на инспекторите кои ја

вршат супервизијата во училиштата се во прилог на формалните методи во наставата.

Дефинитивното напуштање од страна на официјалната политика на пристапот кој во центарот на вниманието го става детето, се случува во 1992 год., кога Министерството за образование и наука (Department of Education and Science) го објавува познатиот извештај на т.н. *тројца мудреци* ("Three Wise Men") (Alexander et al., 1992). Афирмирајќи го Националниот курикулум, авторите, кои ја следат линијата на политичарите, го отфрлаат учењето по пат на откривање и го критикуваат тематското истражување (topic-based enquiry): "Во текот на изминатите неколку децении напредокот на учениците од основните училишта беше оневозможен поради влијанието на спорни догми кои доведоа до претерано комплексни практики и го девалвираа местото на предметите во курикулумот" (ibid., 1). Наместо нив, извештајот го препорачува предметното изучување на содржините ("предметот претставува потребно обележје на модерниот основношколски курикулум") и фронталната настава ("во многу училишта предностите на фронталната настава (whole-class teaching) недоволно се користени"), која ќе овозможи остварување на ред, контрола и внимание. Тесно поврзано со ова е и истакнувањето на потребата од специјализирање на наставниците во одделните наставни предмети: "Сегашни приоритети за иницијално образование (на наставниците) треба да бидат стекнувањето и засилувањето на предметната експертиза и систематската обука во разновидни наставни техники и стратегии за организација на работата во училница" (ibid., 3). За разлика од Плауден извештајот кој е напишан за време од три години и на голема врата го најавува доаѓањето на child-centered пристапот во основношколските училници, овој документ е подготвен за седум недели и по 25 години ја затвора вратата на прогресивните идеи и практика. Конечно, за разлика од Плауден извештајот кој даде верификација на државно ниво на една практика која подолго време беше спроведувана од основношколските наставници во Англија, со овој извештај се потврдува наметнувањето на

политиката врз училишната работа и одземањето на активната улога на наставниците во креирањето на воспитно-образовниот процес.

## **ЧЕТВРТИ ДЕЛ**

### **ВЛИЈАНИЕТО НА ПРАГМАТИСТИЧКАТА ПЕДАГОГИЈА ВРЗ АКТУЕЛНАТА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНА ПРАКТИКА ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ**

## 8. РАЃАЊЕ НА *НОВ ПРОГРЕСИВИЗАМ* ВО САД И АНГЛИЈА?

-дилеми и перспективи-

Деведесеттите години не донесуваат радикален пресврт во образовните приоритети на официјалната политика на двете земји во однос на изминатата деценија. Сè уште е доминантен трендот според кој главната грижа на образованието е да ги подготвува луѓето за пазарот на трудот, а прогресивните идеи се третираат како надмината "мека" опција која го оневозможува остварувањето на оваа цел. Образовната реформа што на почетокот на осумдесеттите години се заговара како монетаризам, нова десница (New Right), неолиберализам или радикален конзервативизам, и во наредниот период го задржува истиот курс. Силената на нејзиниот напад врз идеите што ги застапуваат бројните членови на "прогресивното семејство", се согледува и во инфилтрирањето на економската терминологија во јазикот на образованието. Така, во светот на "човечкиот капитал" (human capital), наставниците стануваат "провајдери" (providers), учениците се "консументи" (consumers), наставата се опишува со "импути" (inputs), а постигнувањата се мерат како "аутпути" (outputs). Директорите се "менаџери" (managers) на кои наставниците им поднесуваат извештаи, а училиштата се воспитно-образовни институции кои делуваат на "слободниот пазар" (free market). Тој функционира според законите на конкуренцијата, што значи дека оние училишта што добро "пазаруваат" и ефективно (преку успешноста на испитите) се натпреваруваат, обезбедуваат оптимален број ученици, додека оние кои во тоа не успеваат или се принудени да ја подобрат својата "изведба" (performance) или се затвораат. Во вакви услови, еднаквоста, социјалната правда и индивидуализираното учење се жртвуваат, а натпреварувачкото однесување и постигнувањата се наградуваат (Sullivan, 1996, 351).

Меѓутоа, ваквата состојба, сепак, се чини дека ја покажува само едната страна од медалот. Во последната декада во целото англиско говорно подрачје (Америка, Велика Британија, Австралија и Нов Зеланд) сè повеќе

се зголемува бројот на авторите кои се спротивставуваат на образовната политика на Новата десница и укажуваат на нејзините слабости и неправедностите што ги предизвикува. Таа се квалификува како антихуманистичка и во основа неодржива, бидејќи се засновува врз сфаќањето дека не постои општество, па според тоа, не постои ни општествена одговорност, туку само индивидуалци: "Во областа на образованието знаењето е комодитет што треба да се купи и да се продаде на образовниот пазар, а не право на индивидуата и неопходност за човечкото општество" (ibid., 352). Се чини дека историското тркало повторно се враќа онаму каде што пред едно столетие започна прогресивизмот. Тогашните поборници за еднаквост и социјална правда остро се спротивставуваа на истите состојби за кои се залагаат сегашните конзервативци: "Нагласувањето на овој слободнопазарен пристап значи промовирање на елитистичко компетитивно општество. Луѓето се охрабруваат да бидат себични и краткорочно да размислуваат, а чувството на моралност и социјална одговорност што го создава "сигурното" општество се игнорира. Индивидуата повторно се гледа како запченик во машината, што ја претставуваше главната причина поради која прогресивното движење во минатиот век го нападна тогашното status quo" (ibid.). Дали овие размислувања укажуваат на раѓањето на еден "нов" прогресивизам? И, ако е така, дали тој ќе има моќ да се наметне како алтернативен пат во градењето на образовната политика во Англија и САД? Во поглавјата што следат ќе се обидеме да дадеме одговор на овие прашања преку анализа на современата состојба во англиското и американското основно образование.

### 8.1. Прагматистичката педагогија и современото основно образование и воспитување во Англија

Истражувањето на влијанието на прагматистичката педагогија врз основното образование во Англија во последната декада од овој век, не е така



едноставно како што на прв поглед се чини. Навидум изгледа дека за некакво влијание и не може да стане збор, бидејќи традиционалниот модел што го застапува официјалната политика, инаугуриран со националниот курикулум, нема многу допирни точки со идеите на Дјуи и прогресивната традиција во англиското основно образование. Меѓутоа, ако вниманието се тргне од образовната легислатива и препораките содржани во извештаите на инспекциските служби и се насочи кон непосредното реализирање на воспитно-образовната работа во основните училишта, тогаш можат да се изведат и поинакви заклучоци. Токму поради ова двојство, во продолжение, најнапред ќе се осврнеме на целите, содржините, методите и организацијата на наставата во основните училишта, кои се определени на национално ниво, а потоа ќе дадеме пресек на најважните истражувања што се спроведени во основното образование во Англија во последната деценија на овој век.

*а) Цели, содржини, методи и организација на наставата*

Главните предизвици со кои се соочуваат основните училишта со спроведувањето на Законот за образование од 1988 год. се однесуваат на курикулумот, оценувањето и методиката на наставата, како главни компоненти на работата на основношколските наставници. Имено, за првпат во овој век основните училишта во Англија се ставени во ситуација да имплементираат, без право на избор, исклучително обемен курикулум во чија изработка и временска распределба воопшто не учествуваат. Исто така, за првпат од укинувањето на квалификациониот испит во 11-тата год. (11+ examination), повторно без право на избор, од основните училишта се бара да спроведуваат пропишан систем на оценување кој се состои од тестирања на соодветна возраст (summative assessment - сумативно оценување) и континуирано оценување врз основа на надворешно востановени критериуми (formative assessment - формативно оценување). Конечно, од основните училишта се бара да ја преиспитаат и методиката и организацијата на наставата. Иако единствено во овој сегмент наставниците имаат поголема слобода во одлучувањето, бидејќи самите треба да проценат каде и кога ќе ги

модификуваат наставните техники, формите на работа и начинот на кој го организираат времето и содржините. сепак, и тука мора да се раководат од барањата на курикулумот и критериумот за усогласување со поставените цели (fitness for purpose).

Дефинирањето на целите од страна на официјалната политика е направено во 1997 год., кога владата на Лабуристите ги дефинира следните цели во областа на образованието што треба да се постигнат до 2002 год:

- Образованието да стане средиште на владината политика и националниот живот ("образование, образование и само образование");
- Образованието да им биде од корист на сите, а не само на малкумина;
- Акцентот да се стави на стандардите, а не на структурата;
- Интервенција во случај на неуспех;
- Никаква толеранција кон слабите резултати;
- Партнерство меѓу Владата и оние кои се посветени на подигањето на стандардите (Alexander, 2000, 124).

Вака дефинираните цели се сосема во согласност со двете цели што се определени со Законот за образование од 1988 год. Кон нив, како резултат на иницијативата на Владата на Конзервативците од 1997 год. за повторна ревизија на националниот курикулум, Одделението за квалификации и курикулум (Qualifications and Curriculum Authority) во 1999 год. додава уште неколку цели на националниот курикулум кои можат да се подведат под две генерални: обезбедување можности на сите ученици да учат и да напредуваат, и поттикнување на духовниот, моралниот, социјалниот и културниот развоток на учениците, како и нивно подготвување за можностите, одговорностите и искуствата на животот (DfEE/QCA, 1999, 11-13). Освен тоа, Владата определува и цели кои се однесуваат на резултатите што учениците треба да ги постигнат на соодветна возраст, првенствено во однос на јазичната и вербалната писменост. Така, до 2002 год. се очекува 80% од учениците на 11 годишна возраст да ги постигнат нормите што се предвидени

за јазичната писменост, а 75%, оние што се однесуваат на нумеричката писменост (DfEE, 1998).

И во однос на курикулумот, во последната деценија нема поголеми отстапувања од она што е пропишано со Законот од 1988 год. Така, и со ревизијата од 1997 год., Националниот курикулум ги задржува трите основни предмети (core & foundation), со задолжително изучување на религиското и сексуалното воспитување. Единствена поголема измена што се прави е воведувањето на граѓанското образование (citizenship) како основен предмет чие што изучување, меѓутоа, е незадолжително, а со последната ревизија од 2000 год. тоа се остварува преку содржините на повеќе наставни предмети (cross-curricular theme).

Со исклучок на јазичната и нумеричката писменост за кои Националниот курикулум точно определува како треба да се остварува и со колкав фонд на часови, за останатите предмети им се остава поголема слобода на училиштата. Тоа значи дека тие самите одлучуваат колку време ќе посветат на изучувањето на различните предмети, како ќе ги распоредат часовите во текот на неделата и колкаво ќе биде нивното времетраење. Во основните училишта во Англија учебната година трае 190 дена и е поделена во три тримесечја. Одморите се поврзани со божиќните и велигденските празници, а летниот се остварува во текот на август. Освен овие, учениците имаат и краткотрајни одмори на средината на секое тромесечје. Учебната недела трае од понеделник до петок, а учениците престојуваат во училиштето вообичаено од 9 до 15.30 часот. Дозволениот минимум на настава во текот на неделата изнесува 21 час за учениците од првата фаза (5-7 год.) и 23.5 часа за учениците од втората клучна фаза (7-11 год.) (Alexander, 2000, 127).

Во текот на последната деценија, и националниот систем на оценување што се воведува во 1988 год. не доживува позначајни промени. Учениците се тестираат на крајот на првата и втората клучна фаза, значи на возраст од 7 и 11 год., и тие тестирања се на национално ниво и се однесуваат само на клучните предмети: англиски јазик, математика и природни науки. Тестовите се составени во согласност со определените нивоа на постигнување за секој

од овие предмети кои се прикажуваат на скала на проценка од 1 до 8. Нивото 2 и 4 ги претставуваат очекуваните, односно просечните постигнувања на учениците од 7. односно 11 год. Владата ги објавува резултатите од тестирањата на учениците во секое училиште и ги рангира во форма на табела (league tables). Покрај овој начин на оценување, во основните училишта се спроведува и вообичаеното оценување од страна на наставникот во рамките на сите наставни предмети и овие согледувања претставуваат составен дел на т.н. ученички досиеја (records) и на извештаите што им се доставуваат на родителите. Почнувајќи од 1988 год. во основните училишта во Англија се врши и тестирање на децата кога тргнуваат на училиште, при што се користат тестови изработени од страна на Одделението за квалификации и курикулум (QCA).

#### *б) Истражувачки резултати*

Во деведесеттите години се спроведени бројни истражувања што имаат за цел да ја проследат примената на курикулумот од страна на основношколските наставници и да ги согледаат постигнувањата на учениците што произлегуваат како резултат на таа промена. Овие истражувања би можеле да ги поделиме во две групи.

Едните се спроведувани на национално ниво од страна на инспекциските служби. Сè до почетокот на деведесеттите години инспекцијата на училиштата ја вршат Инспекторите на Неговото/Нејзиното Височество (Her/His Majesty's Inspectorate-HMI), но во 1992 год. тој систем со 150 годишна традиција се заменува со посеофатна, многу позачестена и потранспарентна супервизија што ја остварува Канцеларијата за стандарди во образованието (Office for Standards in Education-OFSTED) при Министерството за образование и вработување (Department for Education and Employment). Преку супервизијата на ОФСТЕД училиштата се оценуваат барем еднаш на секои четири години, а резултатите се обработуваат и се објавуваат како извештаи на ОФСТЕД.

Втората група на истражувања ја сочинуваат оние кои ги спроведуваат поединци или групи независни истражувачи, најчесто универзитетски професори, во областа на образованието. За разлика од наодите на инспекциските служби кои секогаш се насочени кон резултатите што учаниците ги постигнуваат како резултат на имплементацијата на Националниот курикулум, а препораките што врз основа на нив се даваат се во функција на востановените стандарди што треба да се остварат, независните истражувања вниманието особено го насочуваат кон потешкотиите со кои се соочуваат училиштата при имплементацијата на курикулумот и имаат повеќе критички однос кон неа. Всушност, она што можеме да го забележиме при проучувањето на различните истражувања е дека не секогаш постои согласност меѓу извешаите на ОФСТЕД и резултатите до кои доаѓаат научните работници. Усогласеност се забележува само во однос на заклучокот дека по почетниот период на недоверба и пасивен отпор, основните училишта прават навистина сериозни напори да се придржуваат кон барањата што ги поставува Националниот курикулум. Притоа, особено во периодот пред првата ревизија, онаа на Диаринг, од 1989-1993 год., тие се соочуваат со проблеми кои, пред сè, се поврзани со обемот на наставните содржини што треба да се совладаат, со комплексноста на барањата што се однесуваат на оценувањето, со некохерентноста и недоволната јасност на повеќе пропишани одредби, како и со недоволното поттикнување на слободата во одлучувањето и експериментирањето на училиштата (Richards, 1999, 94). Меѓутоа, надвор од овие заеднички согледувања, истражувачките резултати се различни.

Истражувањата во првите години од имплементацијата на курикулумот, до ревизијата на Диаринг во 1993 год (Dearing, 1993), спроведени главно од страна на Инспекторатот на Нејзиното Височество (HM Inspectorate) и, во помал обем, од Националниот совет за курикулум (National Curriculum Council), покажуваат подобри резултати во наставата и учењето. Зголемени се стандардите во постигнувањата во одделните предмети, особено во природните науки, историјата и географијата. Се подобрува и

квалитетот во оценувањето во втората клучна фаза (key stage 2), иако наставниците се соочуваат со потешкотии при оценувањето на способностите на учениците во рамките на некои предмети. Во однос на организацијата на наставните содржини, во повеќе училишта се забележува дека наставниците сè уште го применуваат тематското планирање (topic work) (OFSTED, 1993), иако повеќето училишта со цел да одговорат на барањата на Националниот курикулум се повеќе користат т.н предметно фокусирани теми (subject-focused topics), а особено во повисоките одделенија сè повеќе се зголемува и бројот на одделно изучуваните предмети.

И по ревизијата на курикулумот во 1993 год. добиените резултати се на линија на претходните. Со опсежното истражување што го прават инспекторите на OFSTED (OFSTED, 1999) со кое сите основни училишта во Англија се подложуваат на супервизија во период од четири години (1994-98), јасно се дава до знаење дека ситуацијата во англиското основно образование е подобрена: "Квалитетот на образованието во основните училишта е подобрен во текот на инспекцискиот четиригодишен циклус. Погolem број ученици постигнуваат повисоки стандарди до продолжувањето на образованието во средните училишта; квалитетот на наставата е подобрен; а директорите, наставниците и управителите сега посветуваат поголемо внимание на подигањето на стандардите и подобрувањето на училиштата" (ibid., Main findings).

Меѓутоа, наодите од инспекциските служби не секогаш кореспондираат со резултатите од втората група истражувања. Некои од нив, како на пример, PACE проектот (Primary Assessment Curriculum and Experience), (Pollard et al., 1994) укажуваат дека воспитно-образовната практика во основните училишта се менува, додека, пак, други (Alexander et al., 1992, Campbell & Neill, 1994), наведуваат докази дека не може да се зборува за промена, туку за континуитет во изведувањето на наставата, бидејќи кај голем дел од наставниците се евидентира однесување кое е карактеристично за прогресивната традиција во образованието. Всушност, анализата на резултатите добиени од повеќе истражувања покажува дека во воспитно-

образовната практика во англиските основни училишта сè уште се присутни многу прогресивни идеи. Се разбира дека наставниците немаат избор, односно тие се ставени во ситуација да мора да ги почитуваат законските одредби и во својата работа да се придржуваат кон она што е пропишано. Меѓутоа, ако се "загребе" подлабоко и се погледне зад нивната декларативна согласност, ќе се открие дека многу од нив не ги имаат изменето вредностите и уверувањата од кои се раководат во работата и дека она што е пропишано со закон понекогаш е спротивно на нивното поимање на "добра практика". Тоа го потврдуваат и некои истражувачки резултати кои покажуваат дека она што голем дел од наставниците го прават не секогаш соодветствува на она што мислат дека треба да го прават во своите училници (Campbell and Neil, 1994; Silcock, 1995; Silcock and Wyness, 1997, Webb, 1993; Woods, 1995). Затоа и се случува во присуство на инспекторите на OFSTED, наставниците да ја изведуваат наставата на поформален начин отколку што тоа вообичаено го прават (Brimblecome et al., 1996). Имајќи го ова предвид, повеќе проучувачи на англиското основно образование (Silcock, 1995, Galton, 1995) ја застапуваат тезата за "хибридизација" на наставните методи и техники, што значи дека наместо да ги заменуваат препорачуваните формални пристапи во наставата треба да ги надоврзуваат на неформалните.

Повеќе истражувања, исто така, покажуваат дека поради зголемените барања што ги наметнува курикулумот и потешкотните при нивното реализирање, кај наставниците се јавува чувство на фрустрираност, немоќ и разочараност (Campbell & Neill, 1994, Pollard & Broadfoof, 1997). Во веќе споменатиот RASE проект, кој е едно од поголемите истражувања на основното образование, се доаѓа до сознание дека наметнувањето на зголемените барања кај наставниците во погорните одделенија на основното училиште предизвикува губење на чувството на исполнетост и самостојност. Особено постарите наставници многу тешко успеваат да ги измират своите вредности и уверувања со постојниот технократски пристап во образованието според кој основен критериум за добрата практика не е личниот развој, туку остварувањето на националните економски цели (Osborn, 1997, 21). Во

прилог на ова ги наведуваме зборовите на еден пензиониран директор, кои многу илустративно го доловуваат расположението на дел од наставниците за прифаќање на промените: "Законот од 1944 год. се однесуваше на еднаквоста на можностите... Тој водеше кон единствениот сон кој бараше почитување на потенцијалите на секоја индивидуа... Се обидовме да го направиме образованието плодотворно искуство градејќи самопочит и самознаење... Моралниот аспект се однесуваше на кооперативноста, а не на конкуритивноста. Тој исто така имаше и социјална задача, да ги лекува поделбите во општеството. Законот од 1988 год. се однесува на нееднаквоста и негов главен поттик е принудата. Тој...ги преврте сите вредности наопаку. Ја запре довербата во наставниците и учениците. Изборот беше исклучен како небитен. Образованието престана да биде истражување на чудата на светот...и стана истражување на она што учениците не можат да го разберат и инсистирање дека тоа е важно. Националните тестирања повеќе ги нагласуваат неуспесите отколку што градат врз успесите. Тие исто така се однесуваат на натпреварувачкиот дух, не само меѓу учениците, туку и меѓу наставниците и училиштата. Сепак, тие имаат барем јасна цел, која се базира на уверувањето дека светот е економска џунгла и дека децата треба да научат да се прилагодуваат на неговите закони" (Pollard, 1996, 41). Всушност, со воведувањето на Националниот курикулум се јавува недоверба меѓу политичарите и наставниците, а кај многумина практичари се јавува пасивен отпор кон градењето на новите вредности.

Повеќе истражувања, исто така, покажуваат дека кај наставниците и од двата степена на основното образование (Key Stage 1 & 2) е сè уште присутен јазикот и терминологијата карактеристична за прогресивното образование (Silcock, 1995; Silcock and Wyness, 1997) и дека почитувањето на потребите и интересите на децата, нивниот слободен развој и нивното учество во изборот на содржините што се обработуваат се елементи на кои одреден дел од наставниците сè уште им придаваат големо значење. Тоа можеме да го илустрираме со дел од мислењата на анкетираниите наставници: "Цврсто верувам дека е неопходно да се започне од детето како индивидуа...



Моја задача како наставник е да ги научам (децата) да читаат и пишуваат. Знам дека звучи како од 60-тите, но мразам и да помислам дека тука сум само заради тоа. Не станав наставник само заради тоа. Нема да го изменам светот, но чувствувам дека е поважно да се обидам и да изградам *целосна личност...*" (Silcock, 1999, 44).

Покрај настојувањата за изградба на целосна личност, интринзичната мотивација на активностите на децата и радоста на учењето и заедничката работа на наставниците и учениците, се главните фундаменти врз кои се базира пристапот кој во основа го става детето. Меѓутоа, еден од најдепримирачките заклучоци до кои се доаѓа со испитувањето на мислењата на наставниците во последните години (Campbell and Neil, 1994; Silcock, 1995) е дека тие не уживаат во својата работа како што тоа го правеле порано: "Се сеќавам како со радост работев... со колку љубов и уживање тоа го правев... Но тоа чувство го изгубивме и мислам дека го изгубивме засекогаш..." (Silcock, 1999, 47). Сепак, не сите наставници го споделуваат ова песимистичко расположение. Кај дел од нив е присутно уверувањето дека воведувањето на Националниот курикулум не е во колизија со *child-centered* пристапот што го практикувале, бидејќи промените се однесуваат на содржините што се изучуваат, но не и на начинот на кој тоа ќе се прави. Всушност, тие сметаат дека рестриktivноста на реформските настојувања не ги спречува да продолжат да применуваат неформални пристапи и интегрирани теми во наставата: "Не, јас не мислам дека Националниот курикулум придонесе да чувствувам дека насоченоста кон детето повеќе не постои, бидејќи... тој им дава на наставниците еден вид на ориентир за тоа каде да одат, што можат децата да прават и каде се тие сега" (ibid, 48).

Меѓутоа, независно од тоа колку наставниците се поделени во однос на нивното мислење дали Националниот курикулум е компатибилен со начинот на кој ја реализираат воспитно-образовната работа во основните училишта, сепак, резултатите покажуваат дека ставањето на детето во центарот на воспитните залагања е сè уште жива идеологија, а вредностите што

произлегуваат од неа се сè уште присутни во срцата и главите на значителен број наставници.

*в) Влијанието на прагматистичката педагогија:*

*реалност или заблуда*

Истражувајќи ја литературата што се однесува на англиското основно воспитување и образование, можевме да сретнеме поголем број автори, кои врз основа на истражувањата што ги вршат, укажуваат на потешкотиите со кои се соочуваат училиштата при имплементацијата на Националниот курикулум, како и на вредностите што ги има англиската прогресивна традиција. Меѓутоа, оваа, најблаго речено, симпатија кон прогресивното образование, не само што не постои на национално ниво, туку се среќаваат и мислења дека неговото понатамошно опстојување претставува закана за англиското образование. Со оглед на тоа што праксата покажува дека дури и по една декада од воведувањето на реформата во училиштата прогресивното образование е сè уште живо, во стручната јавност, а особено во официјалните кругови, владее мислењето дека и напорите за негово искоренување треба да продолжат. Така, главниот училишен инспектор на Нејзиното височество (HM Chief Inspector of Schools), Вудхед (Chris Woodhead), во средината на деведесеттите години истакнува дека прогресивната идеологија сè уште доминира во воспитно-образовната практика во основните училишта и дека најголема препрека за подигање на стандардите е презирот на прогресивистите кон изучувањето на "сите оние содржини кои најмногу ни значат, најдоброто што е измислено и кажано во светот" (Woodhead, 1995). Ваквото расположение се среќава и во јавноста каде што се застапуваат и уште поекстремни гледишта, како она, на пример, на новинарката Мелани Филипс (Melanie Phillips), која, не само што го дели мислењето на Вудхед дека прогресивниот тренд доведува до пад на академските стандарди, туку ја застапува и тезата дека тој е причината за сериозната морална расипаност во современото општество (Phillips, 1996).

Многу често, во средиштето на овие напади уште од почетокот на деведесеттите години се става Дјуи и неговото учење. Непосредно по воведувањето на Националниот курикулум во училиштата, тогашниот премиер, Џон Мејџор (John Major) и државниот секретар за образование, Кенет Кларк (Kenneth Clarke), го прогласуваат Дјуи одговорен за главните слабости на воспитно-образовниот систем во Англија и Велс (Brehony, 1997, 427). Нивните ставови се чини дека го рефлектираат мислењето на влијателниот професор по филозофија и член на највисокиот државен орган што го контролира Националниот курикулум (School Curriculum and Assessment Authority - SCAA). Ентони О'Хеар (Anthony O'Hear), кој во почетокот на деведесеттите години го објавува познатиот и контроверзен памфлет во кој ја застапува тезата дека Дјуи со своите размислувања за настава базирана врз индивидуалното искуство на ученикот, има извршено погубно влијание врз англиското образование (O'Hear, 1991). И други современи автори ја оценуваат неговата улога со слични, па дури и поостри квалификативи: "ужасен, аморален филистаризам" (Phillips, 1996, 212), "непобитно и катастрофално влијание" (Brehony, 1997, 427). Од друга страна, пак, во литературата можат да се најдат и спротивни мислења, дека влијанието на Дјуи и неговото учење врз англиското школство не е големо, дури ни во периодот на првиот бран на прогресивното образование, па според тоа, тој не може да биде виновен за постојната состојба во англиското школство и образование (ibid., 427-442). Меѓу овие две спротивставени гледишта ќе се обидеме да го образложиме и нашето толкување и видување на Дјуиновото влијание врз денешното основно образование во Англија.

Критиката на О'Хеар не е без основа, бидејќи голем број британски автори, во периодот пред донесувањето на Законот за образование од 1988 год., ги користат токму размислувањата на Дјуи за да промовираат курикулум кој е ориентиран кон ученикот (learner-centred curricula) (Blenkin & Kelly, 1987; Kelly, 1985; Blyth, 1984). Но, според него, дури и современата воспитно-образовна теорија и практика се карактеризираат со многу елементи на Дјуиновото учење: "Дјуиновата практика е современата практика во многу

наши училишта, особено во државниот сектор, каде што е речиси универзална на основношколско ниво: Дјуиевата теорија е современата теорија на образовниот естаблишмент во нашата држава" (O'Heag, 1991, 27). Проучувајќи ја обемната литература која се однесува на современата воспитно-образовна практика во англиските основни училишта, многу ретко можевме да најдеме податоци и примери кои директно би не упатиле на главните постулати во учењето на Дјуи. Во случаите што ги наведува О'Хеар во својот памфлет (*ibid.*, 29-31) навистина не е тешко да се препознае Дјуиевиот карактер на учењето по пат на активност, откривање и преку игра, меѓутоа, треба да се има на ум дека тие се регистрирани непосредно по воведувањето на Националниот курикулум и дека не се репрезент на целокупната работа во основните училишта во наредниот период. Земајќи ги курикулумот, методиката и организацијата на наставата како главни компоненти на воспитно-образовната практика и анализирајќи ги од аспект на нивната теоретска поставеност и практична применетост во англиските основни училишта, можеме да ги спротивставиме следните аргументи на тезата на О'Хеар:

- Националниот курикулум е единствен, униформен и "надворешно" наметнат во чие изготвување не учествуваат ниту наставниците ниту учениците;
- основната цел што треба да се постигне со воведувањето на курикулумот е "да се подигнат образовните стандарди" (Dearing, 1993), што значи дека главниот акцент во него се става на јазичната и нумеричката писменост;
- курикулумот е предметно ориентиран (*subject-oriented*), односно наставните содржини се организирани во повеќе различни предмети;
- оценувањето (формативното и сумативното) се засновува врз строги и прецизно дефинирани критериуми;
- најчесто применувана форма на работа е фронталната (*whole-class work*).

Имајќи ги предвид овие сознанија не би можеле да се согласиме дека "идеите на Дјуи се проникнати во она што се смета официјален став за образованието" во Англија (O'Heag, 1991, 32) и во "современата педагошка

практика" (ibid., 34). Многу од неговите идеи кои ја одразуваат суштината на неговото учење, како што се примарноста на социјалните занимања, поаѓањето од детските интереси, прашањето на дисциплината, се тешко спови дури и со најрелаксираната варијанта на Националниот курикулум, бидејќи со него многу строго се определуваат резултатите што треба да се постигнат и патот што води до нивно остварување. Тука нема многу простор ниту за индивидуалните интереси на учениците, ниту за креативноста и самостојноста на наставниците. Содржините што наставникот треба да ги реализира во текот на учебната година се толку обемни што тој тешко може да се "справи" со нив во временските рамки што се определени, а за некави содржински "излети" базирани врз индивидуалните интереси на учениците, не може ни да стане збор. Како што покажуваат и истражувањата, наставникот е соочен со исполнување на многу големи барања и е изложен на повеќестрани надворешни притисоци: тестирања на национално ниво, извешаи до родителите, инспекции од страна на ОФСТЕД, реализирање на поставените цели и стратегии особено во областа на писменоста. Ако се обидеме да ги сумираме карактеристиките на Националниот курикулум, би се определиле за двете тешко преводливи: *demanding*, што би соодветствувало на поставување на големи барања, и *prescriptive*, пропишување како треба тие да се исполнат. А овие обележја, особено второто, тешко можат да се поврзат со учењето на Дјуи. Всушност, сите карактеристики на современото англиско основно воспитување и образование кои имаат своја вкоренетост во традицијата на елементарното образование (финансирањето, развојните фази, улогата на наставникот, поделбата на курикулумот на основни предмети (basics) и останати предмети и примарноста на првите, задолжителното религиско образование) (Alexander, 2000, 147-148), не само што не се на линијата на учењето на Дјуи, туку претставуваат и негово директно спротивставување.

Меѓутоа, воспитно-образовната практика во Англија покажува и присуство на елементи кои произлегуваат од прогресивната традиција на англиското школство во која свој придонес има и Дјуи. Затоа, сметаме дека е

неприфатлива и спротивната теза според која тој нема апсолутно никакво влијание врз денешното основно образование во Англија. Како што и во претходните поглавја истакнавме дека тоа влијание се чувствува повеќе индиректно, и во постојната воспитно-образовна практика во основните училишта можат да се препознаат повеќе елементи од педагошката концепција на Дјуи. Така, при операционализацијата на целите на образованието што во 1999 год. ги формулира Одделението за квалификации и курикулум, можат да се сретнат и следните задачи:

- поттикнување на истражувачкиот дух кај учениците;
- оспособување на учениците да мислат креативно и критички и да решаваат проблеми;
- развивање на нивните сили, способности и интереси;
- развивање на нивниот авторитет и самостојност;
- поттикнување на учениците да станат одговорни и грижливи граѓани кои ќе бидат способни да придонесуваат за развојот на праведно општество;
- развивање на нивната способност за поврзување со другите и работење за доброто на сите (DfEE/QCE, 1999,11-12).

Вака дефинираните задачи јасно покажуваат дека учењето не се сфаќа само како интелектуална активност, туку тоа подразбира целосно развивање на детската личност, како на когнитивната, така и на социјалната и емоционалната страна. Се разбира, не можеме да кажеме дека во овие настојувања се препознава исклучиво Дјуи, бидејќи холизмот како карактеристика на англиското основно воспитување и образование е дел од педагошкото наследство од 60-тите години во чие создавање учествува не само Дјуи, туку и голем број европски педагози.

Исто така, може да се забележи дека вниманието што се обрнува на социјалниот развој на децата и на негување на вредностите на заедницата, јасно укажува дека учењето не се сфаќа само како индивидуална, туку и како колективна активност. Иако и овие размислувања можат да водат до Дјуи, сепак, идеалот на заедницата, која патем кажано, е "увезена" во основните училишта во Англија во 60-тите години, се остварува, главно, преку формата

на училишни "собранија" (assembly) (в. Alexander, 2000, 209) и не ја одразува во голема мерка идејата за училиштето како ембрионска форма на општествениот живот и инструмент за негово подобрување.

Влијанието на Дјуи го согледуваме не само во поставените цели, туку и во усвоеноста на неговите идеи од страна на голем број наставници, особено од постарата генерација, како и во начинот на кој ја реализираат воспитно-образовната работа во училниците. Во однос на ова прашање, интересно е да се истакне дека, иако англиските наставници користат терминологија која е блиска или идентична со онаа карактеристична за прагматистичката педагогија, за најголем дел од нив, Дјуи е само слушнато име, или, пак, сосема непознато лице<sup>7</sup>. Значењето на поимите како што се: истражување, активност, искуство, развиток, тие го вреднуваат во функција на развојот на детето и за нив е сосема неспорно дека учењето и поучувањето треба да се засновува врз развојните потреби на детето. Значи, демократската училница во концепцијата на Дјуи, која се однесува на стекнување на знаењето по пат на истражување и активност, во англиските основни училишта соодветствува на поинаква контекстуална, повеќе развојно обоена, но сепак, истозначна квалификација. Сепак, и во однос на ова прашање, ставаме одредена ограда. Имено, демократската училница кај Дјуи се однесува и на односите меѓу наставникот и учениците, напуштање на доминатната улога на наставникот и давање поголема слобода на учениците во процесот на учењето. Меѓутоа, проучувајќи ја литературата и користејќи ги сопствените опсервации во неколку основношколки училници, доаѓаме до сознание дека наставникот, сепак, го има главниот збор на часот и дека воопшто не се стеснува да ги употреби, се разбира доколку е неопходно, јазикот и механизмите на авторитарното однесување. Затоа и дисциплината не се сфаќа онака како што ја толкува Дјуи, туку таа е повеќе прашање на наставникот и неговата способност, по пат на водење и "преговарање", да обезбеди ред и услови за непречена работа во текот на часот.

---

<sup>7</sup> оваа констатација ја засновуваме и врз основа на разговорите што ги имавме со повеќе основношколски наставници од Оксфорд и околината.

Овие согледувања не наведуваат на заклучокот дека влијанието на прагматистичката педагогија врз современата воспитно-образовна практика во основните училишта во Англија е индиректно и во непосредна поврзаност со прогресивната традиција во развојот на англиското основно школство. Ако се имаат во предвид централизираноста и крутоста на образовната политика која ја обликува училишната организација и ги определува приоритетите во курикулумот, тогаш е сосема јасно дека ова влијание не може да биде многу изразено. Но, со оглед на фактот што од воведувањето на Курикулумот во 1988 год. до денес, се направени дури три ревизии и секоја наредна значи поголема релаксација во однос на претходната, тогаш просторот за практикување на прогресивните вредности не само што не се стеснува, туку можно е и уште повеќе да расте. Во него, покрај останатите педагози класици, значајно место има и Дјуи, и иако не со неговото име, сепак, со натамошното опстојување на прогресивниот идеализам преку вредностите што ги негуваат голем дел од наставниците во својата работа, основното воспитување и образование во Англија и денес го носи печатот и на неговото делување.

## 8.2. Прагматистичката педагогија и современото основно образование и воспитување во САД

Проучувањето на било кое прашање што се однесува на современото воспитување и образование во САД, секогаш е отежнато поради децентрализираноста на воспитно-образовниот систем и консеквентно на тоа, невозможността да се прават генерализации и да се донесуваат заклучоци кои би важеле за сите 50 сојузни држави во земјата.<sup>8</sup> Во минатото, децентрализираноста била една од главните карактеристики и на

---

<sup>8</sup> раководењето и управувањето во областа на воспитувањето и образованието во САД се остварува преку една федерална влада, 50 државни и 83 000 локални кои вклучуваат околу 15000 училишни области што ја координираат работата на 110 000 училишта од кои 60 000 се основни (Alexander, 2000, 103)



американското и на англиското образование. но денес, ситуацијата во двете земји е далеку од идентична. За разлика од Англија, каде што во последните две децении сè повеќе се засилува државната интервенција и контрола во областа на воспитувањето и образованието. во Америка, иако улогата на федералната држава јакне, сепак, карактерот и квалитетот на јавното школување во голема мера и натаму останува во компетенција на просветните власти на ниво на држава (state departments of education), и особено, на ниво на област (district school boards) и/или училиште. Токму поради тоа, во различните држави, па дури и во рамките на една иста држава или град, многу често се евидентираат разлики во вредностите и начинот на организацијата на училишниот живот.

Со оглед на ваквата состојба, и прочувањето на влијанието на прагматистичката педагогија врз современото основно воспитување и образование во САД ги одразува истите потешкотии, дотолку повеќе што станува збор за проучување на непосредната воспитно-образовна работа во училиштата. Имајќи предвид дека литературата што беше предмет на анализа и скромното лично искуство се однесува на одделни училишта или области, добиените сознанија не секогаш се репрезент на состојбата во американското основно школство воопшто. Сепак, и покрај лимитираноста на презентираниите сознанија, сметаме дека тие можат да бидат доволен индикатор за прифатеноста на прагматистичките сфаќања во денешното американско основно училиште.

#### *а) Цели, содржини, методи и организација на наставата*

Трендот за зголемување на образовните стандарди во училиштата во САД што во 1983 год. го најавува веќе споменатиот извештај *Нацијата во опасност*, се чини дека кон крајот на деценијата ја доживува својата кулминација со дефинирањето на воспитно-образовни цели на сојузно ниво. Имено, во 1989 год., на самитот за образование што се одржува во Вирџинија, постигната е согласност во однос на тоа дека единствен начин земјата да се соочи со технолошките, научните и економските предизвици на 21 век и да

остане меѓународно компетитивна, е да се воспостават национални цели во образованието и сите граѓани заеднички да работат на нивното остварување. Така, непосредно по самитот, во периодот на претседателствувањето на Буш, се усвојуваат шесте национални цели во образованието (National Education Goals) што претставува најсеопфатен обид за системска образовна реформа што дотогаш е преземен во САД. Клинтоновата администрација овие цели ги проширува со уште две, и во 1994 год. Конгресот им дава законска рамка (1994 Educate America Act) на следните осум воспитно-образовни цели:

- ❖ До 2000 год., сите деца во Америка ќе тргнат на училиште подготвени за учење;
- ❖ До 2000 год., опфатеноста на учениците кои завршуваат средно образование ќе се зголеми најмалку на 90%;
- ❖ До 2000 год., секој ученик кој ќе заврши 4, 8 или 12 одделение треба да покаже дека ги владее наставните содржини од предметите: англиски јазик, математика, природни науки, странски јазици, граѓанство и управување (civics and government), економија, уметности, историја и географија, а секое училиште во Америка треба да обезбеди сите ученици да научат добро да ги користат своите глави за да можат да бидат подготвени за одговорно граѓанство, понатамошно учење и продуктивно вработување во националната економија;
- ❖ До 2000 год., наставниот кадар на државата ќе има пристап до програми за континуирано усовршување на професионалните способности, и можности за стекнување на знаења и способности што се потребни за наставата и подготвувањето на сите американски ученици за следното столетие;
- ❖ До 2000 год., учениците во САД ќе бидат први во светот во однос на постигнувањата во математиката и природните науки;
- ❖ До 2000 год., секој возрасен американец ќе биде писмен и ќе поседува знаења и способности што се неопходни за

натпреварување во глобалната економија и за остварување на граѓанските права и одговорности;

- ❖ До 2000 год., секое училиште во САД ќе биде ослободено од дрога, насилство и неовластено поседување на оружје и алкохол и ќе претставува дисциплинирана средина која овозможува учење;
- ❖ До 2000 год., секое училиште ќе го поттикнува партнерството што ќе ја зголеми вклученоста на родителите и нивното учество во поттикнувањето на социјалниот, емоционалниот и академскиот развој на децата (The National Education Goals Report, 1994, 13-14).

Со целите се поставуваат високи барања кои се однесуваат на образованието во сите фази на животот на човекот. Меѓу нив можат да се идентификуваат неколку кои директно или индиректно се однесуваат и на основното образование и воспитување. Така, уште со првата цел се укажува на сериозноста и значењето што му се придава на учењето уште од најрана возраст. На основното училиште му се задава одговорната и амбициозна задача да ги обезбеди учениците со знаења и способности што ќе бидат во функција на економскиот развој на земјата (трета цел). Особено големо внимание се обрнува на изучувањето на математиката и природните науки (петта цел) кои се сметаат инструменти за постигнување на побрз развој на земјата, бидејќи тоа се неопходни знаења и способности за натпреварувањето во "глобалната економија" и за остварување на "правата и одговорностите на граѓанинот" (шеста цел).

Целите пропишани на сојузно ниво се очекува да ги остварува и секоја држава. Иако повеќето од нив во наредните години тоа и го прават, сепак, на локално ниво можат да се сретнат и многу пошироко формулирани цели, кои покрај постигнувањето на академските стандарди, акцентот го ставаат и на самореализацијата на личноста и улогата на граѓанинот во државата. Така, во програмата за развој на основното образование во една од областите во државата Мичиген, вниманието се насочува кон формирањето на личности кои се:

- компетентни комуникатори, оспособени решавачи на проблеми и критички мислители;
- мотивирани за градење кариера, поседуваат знаења за глобалното и технолошкото општество, познавање на уметностите и хуманистичките науки и се стремат кон доживотно учење (Alexander, 2000, 105).

Всушност, со оглед на децентрализираноста на воспитно-образовниот систем во САД, варијации во формулирањето на целите можат да се сретнат на ниво на училиште, област или дистрикт и/или држава. Дури понекогаш може и да се случи целите што се формулираат на различно ниво да не се компатибилни меѓусебно, односно да покажуваат различна вредносна ориентација.

Децентрализираноста се манифестира и во однос на наставните планови и програми. Имено, во основното образование во САД не постои национален курикулум, односно пропишани содржини кои би важеле за сите 50 држави. Сепак, и во САД, исто како и во Англија пред 1988 год., кај најголем број од државите постои усогласеност како во однос на предметите што се изучуваат во основните училишта, така и во однос на времето што се посветува на секој од нив. Вообичаено, главното внимание во основното училиште се посветува на изучувањето на јазикот, математиката, природните науки, општествените науки (кај кои особено е изразен граѓанскиот концепт во поставеноста на целите и во изборот на содржините) и уметностите. Како модел ги презентираме државните стандарди за курикулум на Мичиген кои треба да ги почитуваат локалните просветни власти во градењето на нивните курикулуми:

- јазични вештини: читање, пишување, зборување, слушање;
- математика;
- природни науки (science);
- општествени науки: историја, географија, граѓанско образование, економија, истражување, јавна расправа и одлучување (public discourse and decision making);

- уметничко образование: танцување, музика, театар, визуелни уметности;
- технологија;
- способности за градење кариера и за вработување (career and employability skills) (ibid., 106).

Всушност, во определувањето на наставните содржини, државата најчесто дава *рамка* (frameworks) или насоки (guides) кон кои треба да се придржува, а училиштата, односно наставниците кои работат во нив, имаат релативна слобода во нивната разработка. Вообичаено, и временската распределба на овие содржини се прави на локално ниво, иако и во однос на овој аспект државата го пропишува минимумот на работни денови кој гарантира финансирање од нејзина страна. Како и во Англија, и во американските односни училишта, учебната година обично трае од септември до јуни, со одмори за време на Божиќните и Велигденските празници и летен распуст во текот на јули и август. Работната недела трае од понеделник до петок, а работниот ден од 8.30 до 15.30 ч. со пауза за ужина и ручек. Времетраењето на наставниот час не е строго определено и може да варира во зависност од планот на наставникот и предвидените активности. Обично еден наставник работи во одделението со 20-25 деца од иста возраст со различни способности, а нему му помагаат стручњаци од различни профили.

Во согласност со поставените цели за 2000 год., во деведесеттите години се заоструваат и критериумите за оценување и се рашируваат тестирањата на национално ниво, при што акцентот се става особено на постигнувањата во читањето и пишувањето. Освен тоа, секоја од државите организира посебни тестирања со кои се проверуваат постигнувањата во однос на предвидените клучни предмети (core subjects). Така, на пример, децата во Мичиген се тестираат по читање и математика во 4 одделение, а во 5 одделение се проверуваат нивните постигања во областа на природните науки (ibid.). Генерално гледано, може да се каже дека главната задача на шесте национални цели во воспитувањето и образованието, а тоа е

подигањето на образовните стандарди, се настојува да се оствари преку востановување на одредени стандарди и преку тестирања кои имаат за цел да утврдат дали тие стандарди се постигнуваат. Иако овие настојувања се чинат идентични со оние на националниот курикулум во Англија, сепак, токму поради гломазноста и децентрализираноста на системот, американските основни училишта и наставниците кои работат во нив не ја чувствуваат во голема мера ниту силината на наложувањата "од горе", ниту притисокот на санкциите на кој се беспопштедно изложени нивните англиски колеги од страна на ОФСТЕД.

*б) Идеите на Дјуи-траен белег на американското основно школство*

Независно од тоа што образовната политика во основното образование во САД ја нема прескриптивноста и ригидноста на барањата кои се поставуваат пред носителите на воспитно-образовната работа карактеристична за англиските основни училишта, сепак, неа не би можеле да ја оквалификуваме како "мека" опција. Напротив, самиот факт што стратегијата за унапредување на образованието се базира врз поставувањето цели и стандарди на постигнување, јасно и недвосмислено покажува дека појдовната точка не е детето, неговата слобода, потреби и интереси. Тоа се согледува и во јазикот со кој се формулирани целите и приоритетите: императивното "ќе бидат", "ќе учат", не трпи поговор, ниту пак дава простор за манифестирање на карактеристиките на учењето. Токму затоа, се чини дека современото американско образование, па и основното, раскрстило со педагошкото наследство на прогресивистите и учењето на Дјуи. Во прилог на ова е и фактот што денес во Америка не постои училиште кое по својата поставеност и организација би наликувало на лабораториското училиште на Дјуи во Чикаго. Меѓутоа, во резултатите до кои доаѓаат истражувачите на основношколската училишна практика препознаваме некои од елементите на воспитната теорија на Дјуи што беше елаборирана во првиот дел од трудот.

Една од најпрепознатливите идеи на учењето на Дјуи е онаа за училиштето како општество во мало, во кое покрај развивањето на

интелектуалните и мануелните способности, учениците стекнуваат и социјално искуство кое претставува појдовна точка во процесот на учењето. Нема сомнение дека современото американско основно училиште претставува социјална институција, односно "форма на заедничко живеење" како што и се залага Дјуи. Идејата на заедницата е многу силно изразена и таа се однесува како на односите меѓу учениците и наставниците, така и на оние меѓу училиштето и надворешната средина. Во програмата на едно од основните училишта во Мичиген се истакнува: "Мисијата на ова училиште е на учениците, идните наставници, постојните воспитувачи, семејствата и членовите на заедницата да им се обезбедат можности да го применуваат наученото знаење, да толкуваат нови ситуации, да решаваат проблеми, да мислат и резонираат. Работејќи заедно како заедница на ученици (learners), ќе создаваме вистинска средина за учење што ќе го поттикнува образовниот растеж и развиток како доживотен процес". Во програмата, пак, на едно друго училиште, меѓу другото стои: "Во нашето училиште сите се наставници и ученици... Нашата култура ја поттикнува взаемната соработка, професионализмот и колегијалноста" (Alexander, 2000, 201). Една од формите преку кои се негуваат вредностите на заедницата на ниво на училиште е т.н. собрание (assembly). За разлика од англиските основни училишта, каде што тоа претставува редовно и религиски обоено собирање на учениците и наставниците на кое им се одава признание на индивидуалните достигнувања на одделни ученици, во Америка собранијата се повремени споделувања на ученички изработки, на различни презентации, но и средби со родителите и други членови од пошироката заедница. Духот на заедништвото особено се негува во непосредната работа во училницата, каде што припадноста (belonging), споделувањето (sharing), грижата за другите (caring), залагањето за општото добро, се основните социјални вредности на кои се воспитувани децата: "Треба да ги споделуваме идеите, треба да ги споделуваме нештата, треба да ги споделуваме мислите, чувствата... воспитувањето е градење на односи" (ibid., 311). Имајќи го ова на ум, може слободно да се каже дека залагањата на Дјуи за градење на училиште кое претставува "социјална

институција и има социјален живот и вредности" (Dewey, 1974f), се оживотворуваат и во современото американско основно училиште.

Сепак, својата социјална функција, онака како што ја толкува Дјуи, тоа не ја остварува во целина, бидејќи таа не наоѓа комплетен одговор во поставеноста на наставните содржини. Имено, Дјуи се залага социјалниот живот да претставува организирачки принцип на содржините од курикулумот, па затоа контактите, работата и играта кои се карактеристични за животот во пошироката заедница, според него, треба да се остваруваат и во училиштето преку социјалните занимања. Во актуелната воспитно-образовна практика, занимањата, како вертикално и хоризонтално интегрирачка компонента на развојниот курикулум, отсутнуваат, а толкувањето на училиштето како ембрионска форма на општеството е редуцирано главно на примена на форми на кооперативно учење и одредени активности во пошироката средина. Освен тоа, Дјуи на училиштето му ја доверува задачата да формира такви личности кои не само што ќе умеат да се адаптираат на промените што се случуваат во пошироката општествена заедница, туку и ќе имаат "моќ да ги обликуваат и насочуваат тие промени" (Dewey, 1974f). Тоа ја претставува социјалната одговорност на училиштето и основното залагање на наставниците во лабораториското училиште во Чикаго. Современото американско училиште иако декларативно се залага за остварување на истите цели, сепак нив не ги оживотворува преку наставните содржини: "Иако имаме слични цели - невозможно е да отсутнуваат во услови на демократија - тие никогаш не најдоа израз во курикулумот онака како што тоа беше направено во тие седум кратки години во Чикаго. Денес, многу поблиску е до вистината ако се каже дека курикулумот го водат технолошките промени. Кога станува збор за социјалната одговорност на училиштето за подготвување на индивидуалци кои ќе ги насочуваат промените, сè уште има лекции што треба да се научат" (Tanner, 1997, 10).

И покрај овие отстапувања од сфаќањата на Дјуи за курикулумот, сепак, неговиот авторитет сè уште не е доведен во прашање. Напротив, практиката покажува примери кои ја следат Дјуиовата линија. Така, во



програмата на едно од основните училишта се истакнува дека "курикулумот се состои од важни идеи и способности, вклучувајќи ги и *прашањата и интересите на учениците*" (под.ав.) (Alexander, 200, 202). Тоа значи дека се настојува содржините што се изучуваат да не бидат само наметнувани од страна на наставникот, туку да бидат во релација со секојдневното искуство на децата, идеја за чие што остварување Дјуи е голем поборник. Според некои автори, современите обиди за унапредување на американското основно школоство, се засновани токму врз Дјуиевата теорија на курикулумот: Левин, на пример, во "Дјуи стил" настојува да го поврзе училиштето со детското искуство, а Славин вниманието го насочува кон кооперативното учење кое ја претставува централната идеја во лабораториското училиште во Чикаго (Tanner, 1997, 25). Во доцните осумдесетти и во деведесеттите години во стручната јавност во Америка станува особено популарен и широко прифатен терминот развојно-соодветна практика (developmentally appropriate practice) под што вообичаено се подразбира такво "училишно искуство кое е синхронизирано со матурационниот, односно искусвениот статус на секое дете, така што она што треба да се научи е во согласност со детските способности за учење" (ibid., 7). Всушност, концептот на развојното прилагодување има две димензии: прилагодување кон возраста и прилагодување кон индивидуата (Bradecamp, 1987, 2). Ова толкување не е воопшто тешко да се доведе во врска со развојниот курикулум практикуван во училиштето на Дјуи кој е во согласност со "растежот на детето во однос на неговите способности и искуство" (Дјуи, 1935). Самите приврзаници на овој концепт истакнуваат дека принципите врз кои се темели ваквата практика своите корени ги имаат токму во прогресивното воспитување на Дјуи, како и во движењето за отворено воспитување од 60-тите години (Bradecamp, 1987, 66). Влијанието на Дјуи е особено евидентно во сфаќањата за курикулумот. Така, како развојно соодветна практика се смета онаа во која "секое дете се третира како единствена личност со сопствен начин и темпо на развиток. Курикулумот и наставата се во согласност со индивидуалните разлики во способностите и интересите..." (Bradecamp, 1987, 67). Освен тоа, се настојува

наставните содржини да бидат интегрирани за да може учењето на децата во рамките на наставните предмети да се одвива првенствено преку проекти и центри за учење кои се испланирани од страна на наставниците во согласност со детските интереси и сугестии за работа (ibid). Иако во градењето на курикулумот, развојниот, односно психолошкиот аспект Дјуи го разгледува во нераскинлива поврзаност со социјалниот ("Крајниот проблем на целото образование е да се координираат психолошките и социјалните фактори" Tanner, 1997, 7), кој, како што веќе истакнавме, не се остварува целосно во практиката, сепак, би можеле да кажеме дека теоријата на Дјуи за курикулумот и неговото поимање на училиштето како социјална заедница претставува еден од главните столбови врз кои се базира современото американско основно училиште.

Влијанието на Дјуи го согледуваме не само во однос на наставните содржини, туку и во методиката и организацијата на наставата. Кон познатото гесло на Дјуи *учење по пат на делување* (learning by doing) се придржуваат и денешните основношколски наставници кои во работата главно применуваат активни методи на учење и настава. Тоа значи дека доминира групната форма на работа, иако не се запоставува ниту индивидуалната. Групите најчесто работат во мешан состав и во различен број и се карактеризираат со мобилност и на учениците и на наставниците. Ваквиот начин на работа се одразува и во уредувањето на просторот. Така, во некои училишта во Америка училишните функционираат како училиште во мало, бидејќи просторот е поделен на катчиња или центри кои се соодветно опремени со потребните материјали и технички помагала: центар за читање, за пишување, за слушање, компјутерски, математички, научен, уметнички. Иако овие центри не соодветствуваат на работилниците во лабораториското училиште на Дјуи, сепак ја одразуваат неговата заложба за индивидуалната активност на секое дете и за почитување на индивидуалните интереси и афинитети. Фронталната работа, пак, е изразена преку давањето инструкции за работа, заеднички дискусии во врска со некое прашање или слушање на приказна. Но, дури и оваа заедничка активност на целото одделение ја

одразува релаксираната атмосфера и блискоста меѓу наставникот и учениците карактеристична за училиштето на Дјуи, бидејќи наместо да бидат мирни и грижливо распоредени во клупи, децата се собираат околу наставникот обично седнати на килим.

Во однос на методите на учење и настава, во американските основни училишта големо внимание се посветува на учењето по пат на решавање проблеми. Овој истражувачки пристап кој се применува во изучувањето на наставните предмети е уште еден од главните постулати во педагошкото учење на Дјуи и ја одразува неговата револуционерна идеја дека истражувањето, односно мислењето, е истозначно со решавањето проблеми. Веќе и претходно истакнавме дека во некои држави целта на воспитувањето и образованието се определува токму како формирање на личности кои ќе бидат "оспособени решавачи на проблеми и критички мислителци", што секако, е на иста линија со сфаќањето на Дјуи за примена на "методите на експерименталното истражување и докажување" (Dewey, 1974d). Некои училишта овој пристап го оживотворуваат преку спроведувањето на различни проектни активности на учениците (Tanner, 1997, 86-87), бидејќи тие сметаат дека токму преку проектите се обезбедува интегрирање на наставните содржини, како и негување на соработничкиот дух и на социјалната одговорност на учениците. Токму овој пристап го негува и Дјуи во лабораториското училиште и иако тој никогаш не барал курикулумот да биде организиран како серија на проекти, сепак, тие претставуваат незаменлив дел на животот на учениците во неговото училиште.

Едно од правилата за проектите што Дјуи ги поставува во веќе наведеното дело *Како мислиме* (1974d), вели дека тие мора да бидат од интерес за децата, односно дека децата ќе научат да мислат само ако работат на проекти за кои покажуваат интерес. Прашањето на интересот е уште една компонента на неговото учење на која современите американски основношколски теоретичари и практичари повторно ѝ се навраќаат. Имено, во седумдесттите и осумдесеттите години истражувачите под влијание на бихевиоризмот целосно го избегнуваат концептот на интересот (Tanner, 1997,

159), а мотивацијата како поим е речиси избришана од педагошкиот речник. Тоа се одразува и во формулирањето на веќе споменатите национални цели, каде што сосема отсуствува прашањето како учениците најдобро можат да учат. Меѓутоа, во последните години сè повеќе автори истакнуваат дека учењето не може да биде резултат на наредба која ученикот автоматски ќе ја спроведува во дело. Со повторното откривање на Дјуи, како што го нарекува неговиот познат биограф Рајан (Ryan, 1995) актуелизирањето на неговото педагошко учење во последните години, современите истражувачи се навраќаат на неговата книга *Интерес и напор во воспитувањето* (Dewey, 1966a, Дјуи, 1936) и на неговите размислувања дека "индивидуалниот напор е невозможен без индивидуалниот интерес". Бројни се авторите (Tanner, 1997, 160) кои преку своите истражувачки резултати го потврдуваат укажувањето на Дјуи дека учењето е подобро и побрзо кога оној кој учи го разбира проблемот како целина и работи како резултат на сопствената мотивираност, а не на диктатот на претпоставениот. Некои од нив, всушност, емпириски ги проверуваат и ги потврдуваат идеите на Дјуи дека интересот на учениците е во непосредна поврзаност со нивната активност и дека учењето е динамичен процес на поврзување на претходното со новото искуство. Сепак, мора да се признае дека прашањето на односот меѓу интересот и напорот, исто како и прашањето на почитувањето на индивидуалните разлики, иако за денешните истражувачи е толку очигледно и не треба посебно да се докажува неговата педагошка вредност, сепак во практиката и денес, исто како и во времето на Дјуи, не секогаш е целосно оживотворувано. Забелешката на Дјуи дека многу наставници се спремни да ги признаат овие идеи кога за нив се зборува на глобално ниво, но чувствуваат силна емоционална неспремност да им ги дадат на децата благодетите што произлегуваат од нивната примена во наставните методи (Tanner, 1997, 159), се чини дека ја одразува и денешната состојба во американските основни училишта.

Уште еден од аспектите на наставата во кој во голема мера може да се препознае влијанието на Дјуи во современата американска воспитно-образовна практика е улогата на наставникот. Иако можеби непосредната

цел што ја имаат наставниците на Дјуи е поинаква (нивното внимание е насочено, пред сè, кон градење и спроведување на курикулум кој се базира врз детскиот развиток) од онаа на денешните наставници чиј главен интерес е подобрувањето на учењето на децата, сепак, и едните и другите се справуваат со иста воспитно-образовна ситуација: како наставните содржини да одговорат на рапидното ширење на информациите. Дјуи одговорот во наоѓа во "вертикалното" размислување на наставниците, односно во нивната свест и насоченост кон идната фаза од развојот на детето и идните содржини што ќе ѝ соодветствуваат. Освен тоа, во согласност со неговите сфаќања за единственоста на светот и неговото доживување од страна на детето, Дјуи бара од наставниците тимска работа и интегрирање на наставните содржини од различните предмети. Тоа се истите предизвици и за денешните наставници пред кои се поставени барањата за хоризонтална (меѓу различните предметни подрачја) и вертикална (меѓу содржините од различни возрастни групи) артикулација на курикулумот.

Практиката во лабораториското училиште во Чикаго која покажува дека "развивањето на конкретниот материјал и методите за работа со него беше целосно во рацете на наставниците" (ibid., 167), не отстапува многу ни од онаа во денешното американско основно училиште. Имено, денешните наставници имаат релативна слобода во обликувањето на активностите со примена на различни методи и техники и голем простор за манифестирање на својата креативност и индивидуалност. Меѓутоа, истражувањата покажуваат дека за разлика од наставниците во лабораториското училиште кои токму поради развојноста на курикулумот што го реализираат имаат длабоко познавање на теоретската основа на применуваните методи и техники, успешната примена на различните наставни пристапи од страна на денешните основношколски наставници, не секогаш значи и разбирање на принципите врз кои тие се засновуваат. Токму затоа, како што и порано истакнавме, некои истражувачи сметаат дека големите барања што Дјуи ги поставува пред наставниците се една од главните причини поради која моделот на неговото експериментално училиште не станува широко прифатен.

Сепак, најголемото присуство на Дјуи на овој план го согледуваме во демократичноста на денешната основношколска училишница која се манифестира пред сè во односите меѓу наставникот и учениците. Сфаќањата на Дјуи дека наставникот не е супериорниот возрасен кој воспоставува ред и ги пренесува информациите, се оживотворуваат и во основното училиште денес. Независно од тоа дали наставниците се свесни дека во градењето на сопствениот стил на однесување значаен удел има и педагошкото наследство што им го остава Дјуи<sup>9</sup>, сепак во моделот на современиот американски основношколски наставник се препознаваат многу од карактеристиките на неговото учење: воспоставување близок однос со учениците, давање поголема слобода во изразувањето на сопствените интереси, будно следење на индивидуалните обележја на секое дете, создавање услови за релаксирана и неформална атмосфера за работа со целосна слобода во движењето на учениците, организирање на разновидни индивидуални и групни активности во кои учениците самостојно, во меѓусебна соработка и со помош од наставникот истражуваат и учат. Значи, наставникот не се доживува како доминантна фигура на часот, и за разлика од Англија, каде што и во однесувањето и во јазикот што го користи, многу е евидентна цврстата контрола што ја има која не дозволува нарушување на редот во одделението, во САД, наставниците повеќе се среќаваат со дисциплински проблеми кои настојуваат да ги разрешат преку договарање и споделување на одговорноста (Alexander, 2000, 522).

Сите наведени карактеристики на американската основношколска воспитно-образовна практика ни овозможуваат да заклучиме дека влијанието на Дјуи е сè уште присутно. Иако неговото лабораториско училиште нема свои наследници кои по својата поставеност и организација би ја одразувале целината на неговото учење, и, иако формулирањето на националните цели во образованието нема многу допирни точки со учењето на Дјуи, сепак,

---

<sup>9</sup> Резултатите од извршените проучувања, како и личното искуство од средбите со повеќе наставници покажуваат дека американските наставници многу подобро го познаваат Дјуи од нивните англиски колеги и дека нивното толкување на знаењето, истражувањето и активноста најчесто го носат препознатливиот белег на неговото учење.

повеќе елементи од неговата воспитна теорија ги одразуваат и залагањата на поголем број американски наставници. Идејата за училиштето како минијатурна кооперативна заедница во која децата се ставаат во ситуација да разрешуваат проблеми внимателно следени и водени од наставникот и во која "систематското знаење на свеста на возрасниот постепено и систематски се разработува" (Tanner, 1997, 178), е составен дел и на денешното поимање на училиштето и е длабоко вкоренета и широко прифатена и кај денешните наставници. Се разбира, како што истакнавме на неколку пати во ова поглавје, многу од неговите идеи нецелосно се реализираат во практиката и токму затоа, денес и не постои училиште од типот на неговото експериментално. Меѓутоа, неспорен е фактот дека голем дел од американските основни училишта многу лекции научиле од својот претходник, а со повторното откривање на Дјуи во последните неколку години, се чини дека постои расположение од него да се научат уште многу нови.

## 9. ПРАГМАТИСТИЧКАТА ПЕДАГОГИЈА И ОСНОВНОТО ВОСПИТУВАЊЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ВО МАКЕДОНИЈА

Во досегашниот историски осврт на влијанието на прагматистичката педагогија вниманието, главно, го фокусиравме врз основното образование и воспитување во САД и Англија. Меѓутоа, развојните етапи што ги идентификувавме се однесуваат не само на овие две земји, туку и на глобалните текови на образованието и воспитувањето во Европа, па според тоа, и на нашите простори. Така, двата веќе анализирани периоди во кои прагматистичката педагогија го доживува својот подем, еднаш во двасеттите и триесеттите, а вторпат во шеесеттите години, оставаат свој белег и на просторот на поранешната југословенска држава.

Во периодот меѓу двете светски војни, идеите на Дјуи за првпат се популаризираат на територијата на Кралството СХС преку преводот на делото на Клапаред (Клапаред, 1920), а за време на постоењето на Кралството Југославија, за првпат се преведуваат на српскохрватски јазик некои од делата на Дјуи (1934, 1935, 1936). Меѓутоа, со оглед на тоа што воспитно-образовниот систем во овој период е класно детерминиран, недемократски, дуалистички и крајно неразвиен (Камберски, 1994, 15), за некое поголемо влијание на прагматистичките идеи и не може да стане збор.

Во шеесеттите години, на просторот на тогашната СФРЈ, се обновува интересот за педагошкото учење на Дјуи, кој се манифестира со нов, ревидиран превод на неговото главно педагошко дело (Дјуи, 1966), како и со неколку написи во списанија кои се објавуваат на почетокот на седумдесеттите години (Krneta, 1971, Mandić, 1971). Сепак, имајќи го предвид општествено-политичкото уредување во земјата и, согласно со тоа, третманот на прагматистичката педагогија во литературата од тој период, сметаме дека овој педагошки правец за време на скоро петдецениското постоење на југословенската федерација нема некое поиразено влијание врз воспитно-образовната практика во училиштата во тогашните републики, бидејќи правецот на движење на образованието што е дефиниран на сојузно



ниво и се манифестира преку поставените цели, задачи, содржини и организација на наставата е во согласност со марксистичката идеологија и принципите на социјалистичката педагошка теорија кои многу често се во спротивност со основните постулати на воспитната теорија на Дјуи.

Истата ситуација ја одразува и состојбата во образованието и воспитувањето во тогашната СР Македонија. Во периодот на најзиното постоење нема поголем интерес за проучување на прагматистичката педагогија, ниту пак, нејзините идеи остваруваат некое поголемо влијание врз воспитно-образовниот процес во основното училиште. Сепак, на теориско, односно, програмско ниво, можат да се евидентираат настојувања кои директно упатуваат на учењето на Дјуи. Тоа го согледуваме уште во првите официјални документи со кои се поставуваат темелите на новата концепција на основното училиште. Така, во упатството на Поверенството за просвета при Президиумот на АСНОМ кое е донесено на 10 јануари 1945 год. и на учителите треба да им послужи како "раководно начело за нивната работа во училиштето", меѓу другото се истакнува дека "една од првите и најголемите задачи на учителот во новото македонско училиште е да се изврши полно преустројство, полна реорганизација, една вистинска револуција во старото училиште" (Камберски, 1994, 65). Тоа подразбира училиштето "од учебна установа да се претвори во дел од социјалниот живот, од книжко училиште-да стане социјално училиште" (ibid.). Не е воопшто тешко во овие настојувања да се препознаат залагањата на Дјуи за "длабока и целосна трансформација" на традиционалното училиште, кое наместо да биде одвоено од стварноста, мора да ја одразува пошироката општествена заедница. Особено воочлива е сличноста во поглед на потребата од менување на положбата на ученикот во наставата. Револуцијата, која Дјуи ја квалификува како Коперниканска и се однесува на "поместување на тежиштето" во воспитувањето при што "детето станува сонце околу кое се движат воспитните средства", се бара и со упатството на Поверенството за просвета и се изразува речиси на идентичен начин: "Сега треба да се јави нов Коперник, кој ќе треба да го премести педагошкиот центар, и ученикот, што беше планета, да стане сонце и околу

него да се врти училишната програма и седмичното распределение на уроците, редот, хигиената и сè друго во училиштето. Тој нов Коперник за нашето училиште ќе биде новиот македонски учител" (ibid.). Ова радикално менување на положбата на ученикот ја подразбира и примената во наставата на активни методи на работа, истите оние за кои се залага Дјуи во почетокот на векот: "Денес прашањето не е како да предава учителот и како да учи ученикот, туку како да се организираат воспитните и самообразовните активности на ученикот, за да може тој така да реагира, што природни последици од тоа да бидат воспитание, образование и учење" (ibid.).

Наведените извадоци од овој програмски документ со кој се регулира работата во основните училишта во најраната етапа од повоениот развој на воспитувањето и образованието во Републиката, недвосмислено ја покажува поврзаноста со прагматистичката педагогија. Претпоставуваме дека овие идеи не се донесени директно од Америка, туку патот на нивното влијание одел преку советската педагогија, која во тој период го определувала правецот на развојот и на југословенската, и особено, преку комплексната настава која во триесеттите години на 20 век доживува голема афирмација во тамошните училишта. Освен тоа, фактот што овој дидактички модел во Советскиот Сојуз е официјално укинат во 1932 год. (Enciklopediski rečnik pedagogije, 1963. 399), а упатството на Поверенството за просвета е издадено тринаесет години подоцна, кога во Европа и Америка учењето на Дјуи се подложува на остра критика, јасно зборува дека промените што се случувале во нашиот воспитно-образовен систем, иако ги одразуваат глобалните реформски настојувања, сепак, тоа го прават со забележително задоцнување.

Влијанието на прагматистичката педагогија, иако не толку директно како во наведениот документ, го согледуваме и во програмските документи од доцните седумдесетти години кога повторно се разгледува квалитетот на наставата и се прават обиди за нејзино менување. Така, во стратешките правци на долгорочниот развој и реформата на воспитувањето и образованието во Републиката, под превезот на идеолошката фразеологија,

можат да се идентификуваат некои елементи кои се идентични со залагањата на Дјуи:

- ❖ Индивидуален пристап во наставата ("на сите да им се дава можност да се движат со максимална брзина, според своите способности и општествени потреби" (Безданов, 1979, 129));
- ❖ Менување на традиционалната организација на наставата и училишниот живот во правец на поголема активност на учениците ("традиционалната постоечка скоро исклучително предметно-часовна структура и организација на воспитно-образовниот процес треба побрзо да се надминува и да се воспостави нова организација, а пропорциите во примената на индивидуалната програма треба да се сообразат со возраста на посетителите, со наставните средства со кои се располага и со училишниот простор. Основна цел на оваа реконструкција на внатрешната педагошка организација на училиштето е осигурување на *активна улога* на посетителите во процесот на образованието и *примената на модерни методи и средства*, кои со својата дијалектичност можат да ги соединуваат процесите на учењето, *развојот на креативното критичко мислење, формирање на способности*, култура на трудот и практично демократско самоуправно однесување и меѓусебни односи" (под.авт.) (ibid., 131-132));
- ❖ Менување на дисциплинскиот систем во правец на негова релаксација ("традиционалниот, со закон пропишан дисциплински систем потребно е да се замени со единствен правилник на куќен ред и меѓусебни работни и педагошки односи на наставниците, учениците и останатите вработени, што тие заеднички ги утврдуваат и што ги верифицираат во самоуправниот орган на училиштето, во кој се вклучени родителите и останатите претставници на општествената заедница" (ibid., 132));
- ❖ Менување на улогата на наставникот ("досегашната претежно предавачка улога на наставниците и нивната улога на арбитер во

оценувањето на знаењата и во однесувањето кон учениците мора да се замени со улогата на организатор и посредник во стекнувањето само на основни знаења, со улогата на советник во изборот на извори и методи на самостојно учење и со улогата на педагошки соработник кој заедно со учесниците-посетителите, изградуваат норми на лично однесување и меѓусебни хумани човешки односи" (ibid., 133)).

Иако во истите овие препораки се истакнува дека е потребна решителна борба со сите "туѓи н. за марксизмот и социјализмот, неприфатливи појави, како и со влијанијата на граѓанскиот либерализам", сепак, наведените стратешки правци во развојот на образованието ги одразуваат идеите токму на прагматистичката педагогија како "буржоаски правец". Меѓутоа, мора да се истакне дека овие препораки, исто како и оние од изминатиот период, не наоѓаат непосредна реализација во практиката, така што во наредната деценија основните училишта во Македонија по својата дидактичко-методска артикулираност најчесто не отстапуваат од вообичаениот традиционален модел.

Всушност, сè до почетокот на деведесеттите години, во нашите основни училишта се реализираат т.н. затворени наставни програми кои се "социоцентрички" ориентирани, што значи дека во воспитувањето не се поаѓа од детето, туку од интересите на социјалистичкото општество. Потврда за ова наоѓаме дури и во карактеристиките на наставните програми од 1980 год. по кои во еден подолг временски период се изведува наставата од четврто до осмо одделение: "Образованието, во така насочените програми, се третира повеќе како општествена, граѓанска обврска, отколку како едно од основните права на индивидуата. Тоа е пристап со кој државата определува каква личност е потребна за да си ги задоволи своите потреби, а не личност која ќе се развива автономно и според своите можности, потреби и интереси. Државата, преку своите органи, е таа која ја утврдува и целта и содржината на образованието. Со програмите таа утврдува не само што ќе се учи, туку и во кој обем (со кој фонд на часови), по кој редослед итн. Тоа се строго

пропишани елементи на програмата, во која училиштето и наставникот - како реализатори, како и ученикот - како непосредно заинтересиран, немаат право ништо да менуваат... " (Камберски, 2000, 67). Освен тоа, и покрај сите измени што се прават во содржината на основното образование (1957 год., 1959 год., 1966 год., 1972 год., 1980 год.) (в. Безданов, 1979, 30-33) кои се насочени во правец на корегирање на фондот на работни денови и часови и/или воведување или укинување на подрачја или форми на настава, сепак, наставните програми ја одразуваат примарноста на стекнувањето на помалку или повеќе обемен фонд на знаења. Тоа значи дека нив ги карактеризира енциклопедизмот, кој од своја страна ги повлекува меморирањето и репродуцирањето на обемената фактографија, авторитарноста на наставникот, рецептивноста и пасивноста на учениците. Всушност, сите овие карактеристики ја даваат сликата на традиционалната настава на која толку жестоко Дјуи ѝ се спротивставува на почетокот на 20 век.

Периодот на поизразено влијание на прагматистичката педагогија врз основното воспитување и образование во Македонија, според наше мислење, се совпаѓа со периодот на нејзиното осамостојување. Имено, во 90-тите години тоа бележи значителни промени во однос на изминатиот период, а неговата реформа е недвосмислено поврзана со економските и социјалните промени во државата. Напуштањето на планското стопанисување и продорот на пазарната економија на преден план ја истакнува потребата од поголема индивидуална одговорност и флексибилност. Затоа, во образованието, вниманието се свртува од учењето факти кон стекнувањето способности за примена на наученото во нови ситуации. Тоа, пак, од своја страна, повлекува и промена во начинот на работата со учениците, при што приоритетни стануваат потребите и можностите на детето како индивидуа. Всушност, во текот на деведесеттите години се евидентираат промени како во однос на содржината, така и во однос на методиката на наставата во основните училишта. Во продолжение подетално ќе се осврнеме токму на овие аспекти на актуелниот воспитно-образовен процес.

*а) Цели, содржини, методи и организација на наставата*

Темелните принципи на основното воспитување и образование во Република Македонија се засновуваат врз Уставот на Република Македонија од 1991 год. (чл. 44), а неговата содржина, организација и реализација е санкционирана со Законот за основно образование од 1995 год. (Службен весник на РМ, бр.44, 20 септември 1995 год.). Вообичаено со законската регулатива се дефинираат и воспитно-образовните цели, но во Законот од 1995 год. тоа отсуствува (в. Камберски, 2000, 58), па целите и задачите се утврдени со посебен документ на Министерството за образование и физичка култура (Основно образование - содржина и организација на воспитно-образовната дејност, 1996). Во него целта е дефинирана на следниот начин: "Целта на основното образование и воспитание е да им овозможи на учениците индивидуален развој во сообразност со нивните предиспозиции и возрастните карактеристики, да усвојуваат знаења и умеења за природата, општеството и човекот и да се оспособуваат за нивната примена во животот и натамошното образование, кај нив да се развива чувството за одговорност, вистината, значењето на трудот на човекот, смислата за убавото, културните традиции и свеста за припадноста на Република Македонија, и да ги почитуваат и исполнуваат граѓанските права и обврски" (ibid., 11). Во вака формулираната цел можеме да идентификуваме два елемента кои упатуваат на педагошкото учење на Дјуи. Едниот се однесува на давањето приоритет на индивидуалниот развој на учениците и на потребата од прилагодување кон возраста и индивидуалните карактеристики на секој ученик. Овој аспект на дефинираната цел во целина кореспондира со двете димензии на концептот на развојно прилагодена практика (developmentally appropriate practice), кој, како што истакнавме и во претходното поглавје, своите корени ги има во воспитната теорија на Дјуи. Поаѓањето од детето и неговите потреби се нагласува и во теоретските основи на основното образование што се разработуваат во истиот документ, во кој се потенцира: "Тргнувајќи од фактот дека учениците се разликуваат според можностите и темпото на учење, за наставата треба да се обезбедуваат содржини, наставни форми и

методи што ќе ги задоволуваат различните потреби во зависност од *можностите и интересите* на учениците. Со тоа се нагласува значењето на индивидуализацијата во наставата" (под. ав.) (ibid., 7). Овие препораки укажуваат на менувањето на пристапот кон образованието и воспитувањето, бидејќи наместо државата и нејзините интереси, на преден план се става детето и неговите развојни потреби. Сепак, се нагласува дека образованието треба да обезбеди единство на индивидуалната и социјалната компонента, односно "поеднакво да се ценат личните карактеристики, интересите и потребите, но и облиците и потребите на социјалното окружување во кое живее личноста" (ibid.).

Од друга страна, пак, во дефинирањето на целта се забележува дека акцентот не се става само на усвојувањето на одреден квантум на знаења, туку и на развивањето на способности за "нивна примена во животот", што значи дека учењето се толкува не само како производ, туку и како процес. Потврда за ова наоѓаме и во една од задачите на основното образование и воспитување која вели дека тоа кај учениците треба "да ја развива самостојноста, креативноста и да го збогатува интересот за усвојување нови знаења и способности за учење" (ibid., 12). Потребата од активност на учениците и особено од нивна самостојност е нагласена и во теоретските основи: "Повеќе треба да се применуваат оние методи со кои се постигнува поголема активност на учениците, самостојна работа, самостојно стекнување на знаења, развивање на способностите за самостојно учење и сл." (ibid., 7).

Врз основа на дефинираните цели и задачи се определуваат и содржините што се изучуваат во основното образование. Со актуелниот Наставен план од 1996 год., со кој се утврдени наставните предмети (задолжителни, изборни и факултативни) што се изучуваат по одделенија, како и неделниот и годишниот фонд на часови, се опфатени содржини од следните области: јазик и литература, математика, природни науки, општествени науки, техничко образование, физичко и здравствено образование и уметничко образование (ibid., 12). Иако со новиот наставен план се предвидуваат и изборни и факултативни предмети, што би можело

да се разбере како давање поголема слобода на учениците во однос на следењето на сопствените интереси, сепак резултатите покажуваат дека овие предмети ниту според процентуалната застапеност, ниту според изборот на предметите што ги нуди училиштето, не можат да го задоволат интересот на поголем број ученици (Камберски, 2000, 64).

Реформскиот курс во основното образование во Македонија што можеме да го окарактеризираме како доближување до идеите на прагматистичката педагогија е поизразен во новите наставни програми кои за одделенска настава се донесени во 1996 год., а за предметна во 1998 год. Навистина, како и претходните, и тие се од затворен тип, што значи дека се во компетенција на државата која не остава речиси никаков простор за учество на наставниците и учениците во нивното креирање, менување или дополнување. Сепак, за разлика од претходните, новите наставни програми подразбираат поинаков пристап во наставата, истиот оној кој е карактеристичен за теоретските основи и за формулирањето на целта на воспитувањето и образованието, а кој се среќава именуван како антропоцентрична насоченост на образованието (ibid., 69): "Се поаѓа од залагањето ученикот навистина да биде субјект во наставата. Тој се прифаќа како *активна* индивидуа, која е способна, постепено и со помош на наставникот, да ја преземе одговорноста за сопствениот развој во сообразност со своите *можности, потреби и интереси*" (под.ав.) (ibid., 69). Всушност, со новите програми, наместо содржинскиот, се промовира развојниот пристап, кој подразбира менување на целите, содржините, начинот на реализацијата на програмите и вреднувањето на резултатите од нивната примена.

Вака поставените програми бараат и поинакво дидактичко-методско обликување на часот. Тоа значи дека на преден план се става активното учество на учениците во наставата, развивањето на нивните способности, интеракцијата меѓу нив и со наставникот: "Основна цел на наставата не е веќе усвојување на колку што е можно поголем обем на знаења, туку развој на растечката способност на ученикот за негово компетентно и автономно однесување. Процесот на учење и поучување (размислувањето, решавањето



на проблеми, самостојното доаѓање до нови знаења, како и интеракциите и комуникациите меѓу учесниците во наставата) е еднакво важен како и резултатот од него. Затоа, пренесувањето на готови знаења од страна на наставникот не се препорачува како единствен или доминантен начин на поучување" (ibid.). Токму во овој аспект на наставата го согледуваме и најголемото доближување до прагматистичките сфаќања, бидејќи сите наведени карактеристики се многу блиски до идеите на Дјуи за положбата на ученикот и наставникот и нивната интеракција во процесот на наставата. Меѓутоа, мора да се истакне дека гледано во целина, новите наставни планови и програми, не ја одразуваат целината на развојниот курикулум на Дјуи, бидејќи повеќе нивни суштински обележја како што се нивната затвореност (кон учениците, наставниците и средината), структурираност (определен фонд на часови за обработка на секоја тема), давање приоритет на когнитивните пред социо-емоционалните аспекти на развојот на личноста, отстапуваат од залагањата на Дјуи и карактеристиките на наставниот процес во неговото експериментално училиште.

Новите наставни програми се првата алка во синџирот на промени, но на неа задолжително се надоврзуваат промените во начинот на нивната реализација. Гледано од овој аспект, тие не означуваат радикално менување на воспитно-образовната практика во основните училишта во Македонија. Тоа е веројатно и разбирливо ако се има предвид искуството, не само наше, кое покажува дека менувањето на практичната изведба на наставата е долготраен процес, бидејќи подразбира менување на сфаќањата на нејзините главни носители, наставниците, и создавање клима во училиштата за прифаќање на новите вредности и нивно оживотворување во секојдневната работа со учениците. Токму на овој план, големи постигнувања се евидентираат со реализацијата на неколку проекти кои почнувајќи од 1994 год. го донесуваат новиот реформски дух во основните училишта во Македонија. Во наредното поглавје ќе се обидеме да покажеме дека теоретската основа врз која тие се базираат е речиси идентична и дека во неа,

експлицитно или имплицитно, се вградени некои од карактеристиките на воспитната теорија на Дјуи.

*б) Прагматистичките идеи во реформските модели на воспитно-образовна работа*

Во рамките на глобалните настојувања за осовременување на наставата, во текот на деведесеттите години во основните училишта во Македонија се реализираат повеќе проекти. Вообичаено, тие започнуваат како експериментални програми што се одвиваат во одреден број училишта, а потоа, интензитетот и динамиката на нивното ширење ја детерминираат постигнатите резултати и поддршката што ја добиваат од страна на надлежните институции. Од повеќето програми кои почнувајќи од учебната 1994/95 год. се спроведуваат во основното образование во Македонија, ги издвојуваме *Активна настава-интерактивно учење*, *Чекор по чекор* и *Со читање и пишување до критичко мислење*<sup>10</sup>. Овој избор го засновуваме врз фактот што токму овие проекти, со оглед на заинтересираноста на Министерството за образование и наука за нивно понатамошно опстојување и ширење, го отсликуваат новиот реформски курс на државната политика во основното образование. Притоа тие воопшто не интервенираат во наставните содржини, туку на наставниците им даваат само инструменти за поефикасно методско обликување на часот. Всушност, токму на овие проекти им е доверена одговорната задача да го изменат традиционалниот модел на воспитно-образовна работа и заедно со новите наставни програми да придонесат за интензивирање на демократските процеси во основното образование и воспитување во Македонија.

<sup>10</sup> *Активна настава- интерактивно учење* е прв проект што донесе дидактичко иновирање во основните училишта во Македонија, и тоа почнувајќи од учебната 1994/95 год. во одделенска настава, а подоцна и во предметна: *Чекор по чекор* своите почетоци ги бележи во истиот период, но како проект во предучилишното воспитување: од учебната 1996/97 год., се проширува и во одделенската настава во основните училишта, а од 2000/01 год. и во предметната настава: реализацијата на проектот *Со читање и пишување до критичко мислење* започна во учебната 1997/98 год. како единствен проект што истовремено се одвива во сите степени на образование, а од 2001 год. се интегрира со *Чекор по чекор* и во основното образование и воспитување се остварува како *Чекор по чекор до критичко мислење*.

Многу страници се напишани за секој од наведените проекти поодделно, при што подетално се анализирани нивните цели и задачи, основните карактеристики, нивниот развој и постигнати резултати<sup>11</sup>. Затоа, нашето внимание нема да биде насочено во правец на поединечно разгледување на секој од нив, туку, врз основа на проучената литература и во согласност со предметот на нашето истражување, ќе се обидеме да ги споредиме теоретските основи врз кои се засновуваат и во нив да ги идентификуваме оние елементи кои упатуваат на идеите на прагматистичката педагогија. Со оглед на тоа што сите три проекти потекнуваат од англиското говорно подрачје (*Активна настава-интерактивно учење* е проект на Колеџот Бишоп Гросетс од Линколн, Англија, а *Чекор по чекор* и *Со читање и пишување до критичко мислење* се проекти на американски универзитети и образовни институции, едниот на Универзитетот Џорџ Таун во Вашингтон, а другиот на Универзитетот од Северна Ајова и Колеџите Хобарт и Вилијам Смит и Меѓународната асоцијација за читање), нивната анализа е во согласност со следењето на современата состојба на американското и англиското основно образование и воспитување и на силната на влијанието на идеите на прагматистичката педагогија во овие земји.

Иако секој од наведените проекти има свои специфичности, сепак крајната цел на сите им е иста: да развиваат приврзаници на концепцијата за доживотно учење, одговорни граѓани и активни учесници во креирањето на демократското општество. Веќе во овие квалификативи може да се насети демократскиот дух што во почетокот на векот Дјуи му го дава на училиштето и со кој ја дефинира неговата мисија: "Доколку децата ги воспитуваме да извршуваат наредби, да ги прават работите зашто така им е кажано и доколку не успееме да им дадеме самодоверба во делувањето и мислењето, тогаш ние ставаме речиси непремостлива препрека при надминувањето на

---

<sup>11</sup> Подетални информации за секој од наведените проекти можат да се најдат во следните извори: Адамческа и др. (1998), Адамческа (1996), Сепер (1996); Ачковска-Лешковска и Миовска (1998, 2000); Burke-Walsh (1996a, 1996b)

постојните слабости на нашиот систем и при востановувањето на вистината на демократските идеали... На децата во училиштето мора да им биде дозволена слободата, за да можат кога ќе станат контролирачко тело да знаат што значи нејзината примена, и мора да им се дозволи да ги развиваат активните квалитети на иницијативноста, самостојноста и посебноста, пред да исчезнат злоупотребите и слабостите на демократијата" (Dewey & Dewey, 1915, 304). Токму негувањето на овие вредности на демократското живеење и развивањето на способностите и вештините што произлегуваат од нив ги идентификуваме во формулацијата на целите на трите програми: "Целта на програмата *Чекор по чекор* е да ги образува најмладите членови на општеството на тој начин што ќе го поттикнува индивидуализмот, изборот, иницијативноста, критичкото мислење и почитувањето на разликите меѓу луѓето, за да може следната генерација граѓани да биде подобро подготвена за успешно живеење во услови на демократија" (Pasarella, Tveit, 1996, 3). Овие пожелни особини на личноста наполно кореспондираат со залагањата во рамките на ЧПКМ: граѓаните во отвореното општество мораат да бидат кооперативни, но истовремено и способни лидери, мора да ги почитуваат разликите меѓу луѓето, но и да поседуваат индивидуална иницијативност (Temple & others, 1997, 2).

Овие цели трите проекти настојуваат да ги остварат преку таква организација на наставата која во центарот на вниманието го става ученикот и активната димензија на неговото учење. Child-centered пристапот е јасно нагласен во секоја од програмите: *Активна настава* се дефинира како "настава во чиј центар се личноста на ученикот и процесите на учење" (Адамческа и др., 1998, 19). *Чекор по чекор* се определува како "програма што воведува наставни методи кои во центарот го ставаат детето" (child-centered teaching methods) (Pasarella, Tveit, 1996, 3), а наставните техники што ги промовира проектот *ЧПКМ* можат да се реализираат само во услови на учење и во училници кои се насочени кон ученикот (student-centered learning, student-centered classroom) (Temple & others, 1997, 2). Заедничкиот пристап на трите програми, всушност, е вториот клучен елемент кој нè упатува на

воспитната теорија и практика на Дјуи. Иако child-centered движењето, како што беше истакнато и претходно, не се исцрпува со учењето на Дјуи, сепак неспорен е фактот дека тој е еден од неговите клучни фигури, а некои автори дури го сметаат и за негов основач (Darling, 1994).

Во литературата што се однесува на секој од наведените проекти, не е тешко да се идентификува важноста на уделот на Дјуи во теоретското концепирање на секој од нив. Најексплицитно тоа е изразено во програмата *Чекор по чекор*, каде што името на Дјуи се споменува како еден од истакнатите проучувачи на детскиот развој, кој заедно со Пијаже, Виготски, Ериксон, Брунер, Монтесори, Гарднер и Камински ја дава филозофијата на програмата, односно нејзината теоретска заснованост (Pasarella, Tveit, 1996, 4; Burke Walsh, 1996, 7). И во пишуваните материјали што се однесуваат на проектот ЧПКМ, може да се сретне името на Дјуи или извадоци од негови дела, на кои се повикуваат авторите на проектот при толкувањето на неговите теоретски основи (Temple & others, 1997) или при анализирањето на одредени наставни техники (Temple & others, 1997, Guidebook IV). Со оглед на американската провененција на двата проекти и нивната насоченост кон остварување на идентични цели, сосема разбирливо е да се базираат врз сопствената педагошка традиција во која учењето на Дјуи зазема доминантно место. Токму оваа идентична теоретска заснованост на програмите придонесе и за нивно интегрирање во единствен модел на воспитно-образовна работа именуван како *Чекор по чекор до критичко мислење*. Трагата на Дјуи е "најскриена" во *Активна настава*, бидејќи во ниту еден од материјалите што ги користевме, а се однесуваат на овој проект, не го сретнавме неговото име. Иако и филозофијата на *Активна настава* се поврзува со истите автори кои се сметаат за втемелувачи на *Чекор по чекор* (во прилог на ова е мислењето на раководниот тим на проектот за Македонија кој смета дека теориските основи и концепциските решенија на двата проекти се речиси идентични (Адамческа и др., 1998, 16-17)) сепак, се чини, дека таа во најголема мера ја одразува европската традиција на веќе споменатото движење за *ново образование* и особено активната школа на Адолф Фернер. Меѓутоа, имајќи

ја предвид извршената анализа на движењето за ново образование во Европа која го покажа и забележителното влијание на Дјуи врз повеќе негови претставници, на индиректен начин се потврдува уделот на прагматистичката педагогија во конципираноста и на овој проект. Потврда за тоа наоѓаме во повеќе карактеристики на програмата, кои се идентични со оние на другите два проекти. Всушност, ако се споредат основните карактеристики на *Чекор по чекор*, *Со читање и пишување до критичко мислење* и *Активна настава-интерактивно учење*, можат многу лесно да се идентификуваат повеќе заеднички елементи кои непосредно упатуваат на учењето на Дјуи. Во продолжение ќе се обидеме да дадеме кус осврт на секоја од нив.

*а) Учењето како процес*

Една од клучните промени што се иницира со реализацијата на трите проекти е онаа во сфаќањето на карактерот на учењето, што значи дека меморирањето и репродуцирањето на информациите не се толкува како крајна цел, туку само како почетна етапа во процесот на учење: "Функционални, наместо фактографски знаења" - се истакнува во *Активната настава* (Адамческа и др., 20), "концептуално знаење и практично искуство" - се бара во *ЧПКМ* (Temple & others, 1997, 15), учење како "постојан процес на експанзија и развој" - се толкува во *Чекор по Чекор* (Burke Walsh, 1996a, III-1). Овие залагања укажуваат дека наведените проекти како своја теориска основа ги имаат прифатено *конструктивизмот* на Пијаже (Jean Piaget) и Виготски (Лев Виготски), кој ја нагласува активната улога на ученикот во креирањето или "конструирањето" на знаењето по пат на истражување, откривање и размислување, како и *метакогнитивното учење* на Браун (Ann Brown), Бек (Isabel Beck) и други, кој укажува на потребата ученикот не само да совладува одредена содржина, туку да биде свесен и за процесот на нејзиното совладување. Но, истовремено, тие укажуваат и на нераскинливата поврзаност со учењето на Дјуи, бидејќи промената што се бара е во согласност со неговото општопознато гесло дека знаењето е процес, а не производ. Имајќи ја предвид ваквата теориска заснованост, во сите три проекти акцентот се става на развивањето на когнитивните способности од

повисок ранг (толкување, примена, анализа, синтеза, евалуација), иако се признава и вредноста на фактографското знаење кое претставува основа за развивање на повисоките мисловни операции.

*б) Учење по пат на истражување и решавање проблеми*

Во непосредна поврзаност со претходната карактеристика е и истражувачката димензија на учењето. Таа е особено нагласена во *Активната настава* каде што се истакнува дека е неопходно учениците не само да ги добиваат знаењата од другите, туку и самостојно да доаѓаат до нив, преку сопствено истражување и решавање на проблеми кои самите ги одбрале или, пак, се заеднички поставени (Адамческа и др., 1998, 25). Истражувачкиот аспект на учењето е суштинско обелжје и на проектот ЧПКМ, а во дефиницијата за критичко мислење што е прифатена од страна на авторите на проектот, се истакнува: "Критички да се мисли значи да се биде љубопитен и да се применуваат истражувачки стратегии: да се поставуваат прашања и систематски да се бараат одговори. Критичкото мислење се однесува на повеќе нивоа, не само на утврдување на фактите, туку и на утврдување на причините и импликациите што произлегуваат од нив. Критичкото мислење значи да се користи учтив скептицизам, да се бараат алтернативи на постојните ставови, да се прашува "што ако...?" Критичкото мислење значи да се заземе став за одредено прашање и рационално да се брани. Тоа значи внимателно да се разгледуваат аргументите на другите и да се проучи нивната издржаност" (Temple & others, 1997, 15). Поголема мисловна ангажираност на учениците се бара и во *Чекор по чекор*, каде што во листата на улогите што ученикот треба да ги има во процесот на наставата, на првите две места се наведуваат: улогата на *мислител* преку која размислуваат за своите постапки и го поврзуваат претходното со новото знаење, и улогата на *решавачи на проблеми* која им овозможува изнаоѓање на алтернативни решенија за потешкотиите со кои се соочуваат и гледање на проблемите како можности за откривање (Burke Walsh, 1996, 1-4). Поставувањето прашања и систематското и самостојното барање одговори од страна на учениците подразбира дека сите три проекти го промовираат проблемскиот пристап во

наставата, а токму методот на решавање на проблеми (problem-solving) во воспитната теорија на Дјуи го претставува основниот метод на мислење или, како што го нарекува, "целосниот чин на мислата" кој ги оспособува учениците да се соочуваат со постојаните промени и проблемски ситуации во општествениот живот. Освен тоа, мисловните операции во процесот на истражување што го вршат учениците во наведените проекти потполно кореспондираат со фазите на индивидуалната ангажираност низ кои минува процесот на критичкото испитување на учениците во училиштето на Дјуи.

*в) Учење по пат на лично искуство*

Ова е уште една карактеристика на проектите која директно упатува на учењето на Дјуи. Во воспитно-образовната методологија на програмата *Чекор по чекор* во која се анализира придонесот на повеќето автори во нејзиното теоретско засновување, на прво место се истакнува Дјуи и неговото укажување на личното искуство како витална компонента на процесот на формирање на поими кај децата (Burke-Walsh, 1996, 1-7). Во *Активна настава*, пак, учењето низ лично искуство е една од главните одлики на организацијата и реализацијата на наставата, бидејќи се смета дека знаењето стекнато преку лично искуство е потрајно и попродуктивно (Адамческа и др., 1998, 24). Тесно поврзано со ова е и настојувањето на трите проекти содржините, активностите и искуствата што се остваруваат во училиштето првенствено да бидат релевантни за актуелниот живот на детето. Имајќи го предвид концептот на развојот во воспитната теорија на Дјуи и, согласно со тоа, централноста на актуелното животно искуство на детето во процесот на учењето, сосема е јасно дека и во однос на ова обележје современите модели на воспитно-образовна работа во основното училиште во Македонија го отсликуваат влијанието на прагматистичката педагогија.

*г) Индивидуализација и диференцијација*

Заедничкиот пристап што го негуваат наведените модели на воспитно-образовна работа, а кој подразбира ставање на детето во центарот на вниманието, неминовно ја истакнува индивидуализацијата и диференцијацијата како базични принципи во организирањето на наставата и



училишниот живот. Тоа подразбира почитување на посебноста на секој ученик и создавање соодветни наставни и други услови за негово оптимално и севкупно развивање (*Чекор по чекор*), а наставникот настојува преку динамична примена на повеќе видови форми и методи да создаде услови секој ученик да го изнајде својот сопствен пат и начин на учење (Адамческа, 1996, 22). Овие карактеристики на наставата ги поврзуваме со учењето на Дјуи, бидејќи почитувањето на индивидуалните потреби, способности и интереси на учениците е едно од основните обележја и темелни определби на лабораториското училиште во Чикаго од почетокот на 20 век. Исто како и во наведените проекти, и тогаш остварувањето на индивидуализираниот третман на учениците е во непосредна поврзаност со нивната ангажираност во различни активности, бидејќи, според Дјуи, во моментот кога делуваат, односно работат, тие "престануваат да бидат маса" и ја манифестираат својата посебност, односно самите се индивидуализираат.

*д) Социјална димензија на учењето*

Во претходно наведените карактеристики беше укажано на значењето што сите три проекти му го даваат на развивањето на когнитивните способности на учениците. Меѓутоа, општа е согласноста дека подготвувањето граѓани кои ќе имаат активно учество во градењето на демократското општество, подразбира не само оспособување за критичко мислење и соочување со проблемски ситуации, туку и развивање на повеќе социјални вештини. Оваа потреба е особено експлицитно изразена во проектот *ЧПКМ*, чија што основа рамноправно ја градат теориите на конструктивизмот, на метакогнитивното учење, на критичкото мислење и на образованието за социјална одговорност (Temple & others, 1997). Токму последната теорија акцентот го става на социјалната димензија на учењето, истакнувајќи ја потребата кај учениците, идните граѓани, да се развива: способност за емпатија со другите, чувство за давање сопствен придонес во работите на заедницата (одделението, градот, државата), свест за вредноста на сопствениот живот во историски контекст, чувство на единство на сопствените уверувања и постапки (ibid., 21-24). Истите заложби, иако

поинаку формулирани, ги наоѓаме и во програмата *Чекор по чекор*, чија што методологија се засновува врз четири клучни поими: *грижа* (caring) за себе, за другите и за својата средина; *комуникација* (communication) како значаен инструмент за надминување на недоразбирањата и градење на заедницата; *поврзаност* (connection) која се однесува не само на новите информации и претходното искуство, туку и на врските меѓу различните луѓе и суштества кои живеат на земјата; *заедница* (community) која го развива чувството на припадност и потребата да се биде корисен за другите (Burke Walsh, 1996, 1-4). Имајќи ја предвид неопходноста од негување токму на овие вредности, во сите три модели на воспитно-образовна работа големо внимание се посветува на кооперативното учење и улогите на поединците во групната работа, како и на односите меѓу учениците и со наставникот. Работењето во парови, во помали или поголеми групи со различен и променлив состав е организирано преку дискусии, водење дебати и активности за решавање проблеми, при што секогаш се настојува да се почитуваат демократските принципи на меѓусебно сослушување, почитување на туѓото мислење и помагање. Сите овие настојувања за развивање на чувство на припадност и заедништво директно упатуваат на Дјуиовото толкување на демократијата како "форма на заедничко живеење", и на социјалниот, односно моралниот идеал на воспитувањето во демократската заедница, кој според него, се однесува на формирање на личности кои не се свртени сами кон себе, туку "својата среќа ќе ја наоѓаат во она што можат да го направат за подобрување на условите на другите". Врз овие теоретски определби Дјуи ја поставува и работата во своето експериментално училиште, чија што организација, содржини и методи на работа се во функција на тоа детето да стане свесно за својата улога и одговорност во средината во која живее.

*г) Интеграција на наставните содржини*

Овој пристап е една од основните карактеристики на *Чекор по чекор* ("интегрирано учење") и на *Активна настава* ("интегрирано тематско планирање и реализирање на активностите") и подразбира поврзување на содржините и активностите од различните програмски подрачја. Тоа значи

дека се напушта традиционалната предметно-часовна организација, а тематско планираните активности се реализираат во рамките на флексибилно востановен распоред во текот на работниот ден, при што се настојува да се почитуваат и интересите и личниот избор на учениците. Овој приод, што е особено карактеристичен за одделенската настава, во голема мерка ги одразува сфаќањата на Дјуи за целovitоста на животот и потребата од поврзување на содржините и од "природната унифицираност на учењето во училиштето". Всушност, интегративниот пристап е во непосредна поврзаност со холистичкиот приод на Дјуи и потребата од нераскинливата поврзаност на училиштето со животот.

*е) Тимска работа на наставниците*

Интегративниот пристап во наставата неминовно бара и постојани консултации и интензивна соработка меѓу наставниците од различен профил на стручност, која се остварува како заедничко планирање, програмирање, реализирање и вреднување на активностите. Затоа во сите три модели на воспитно-образовна работа, тимското работење на наставниците, заедно со другите учесници во училишниот живот, е една од значајните алки во процесот на ефикасното планирање и изведување на наставата. Притоа се нагласува дека неговото остварување не ја негира креативноста и самостојноста на наставниците, туку напротив, тимската работа се третира како синтеза на индивидуални и колективни идеи, како концепција која се прифаќа глобално, а се реализира индивидуално и релативно самостојно (Адамческа, 1996, 23). Постојаното споделување на идеи и искуства од страна на наставниците е еден од клучните фактори на успешноста на експерименталното училиште на Дјуи во Чикаго. Како што истакнавме и порано, и во него, наставниците се специјалисти во одредена област, но нивниот различен профил е во функција на остварување на единството на целите и методите. Затоа, според Дјуи, во својата работа тие се неминовно упатени едни на други во сите етапи на наставниот процес.

*ж) Медијаторска улога на наставникот*

Тимската работа е само една од промените што со реализацијата на наведените проекти се бара од наставникот. Всушност, во сите нив, наставникот ја менува својата традиционална улога на доминантна фигура на часот која предвидените содржини ги остварува, главно, преку фронтална форма на работа, со обезбедување услови за ред и дисциплина за време на работата и со хиерархиска комуникација со учениците. Во однос на менувањето на ваквата улога и позиција на наставникот, во сите три програми постои целосна согласност. Имено, се истакнува дека учењето кое во центарот го става детето бара наставник кој создава услови за отворена и одговорна интеракција, ја овозможува интелектуалната автономија на учениците, ја поттикнува нивната иницијативност, критичко мислење, истражувачки дух и самостојно учење, ги почитува индивидуалните потреби и можности на учениците, им овозможува да градат сопствени ставови, применува различни техники за оценување и самооценување на учениците, служи како модел за однесување на своите ученици (Адамческа и др., 1998, 23; Ачковска и Миовска, 1998, 2000 ; Passarella & Tveit, 1996, 8). Сите наведени карактеристики се на линија на сфаќањата на Дјуи дека наставникот има комплексна и одговорна задача да претставува "интелигентен медиум на дејствување", односно дека тој мора добро да ги познава своите ученици и да го насочува нивниот искусвен развој во согласност со нивните индивидуални интелектуални и карактерни особини. Всушност, секоја од карактеристиките на улогата на наставникот кои се наведени во различните материјали што се однесуваат на трите проекти, може да биде поврзана со настојувањата на Дјуи за менување на улогата на наставникот. Иако во неговото основно училиште, селекцијата на наставниците била заснована на многу построги критериуми од денешните (в.стр. 94-95), сепак, можеме да кажеме, дека актуелните реформски настојувања во Македонија во однос на улогата и позицијата на наставникот во основното училиште сосема кореспондираат со заложбите на Дјуи од почетокот на минатиот век.

\*\*\*\*\*

Извршената анализа на теориските основи на реформските модели на воспитно-образовна работа *Чекор по Чекор. Со читање и пишување до критичко мислење* и *Активна настава-интерактивно учење* и издвоените заеднички карактеристики кои упатуваат на идеите на прагматистичката педагогија, ни дава за право да заклучиме дека современите обиди за дидактичко иновирање на основното образование во Република Македонија во голема мера се темелат врз американската педагошка традиција од почетокот на 20 век, чиј главен носител е воспитната теорија и практика на Дјуи. Иако, со оглед на испреплетеноста на влијанијата на учењата на многу американски и европски педагози и мислители во текот на векот, не би можеле да тврдиме дека идентификуваните заеднички обележја го одразуваат единствено и исклучиво влијанието на прагматистичката педагогија, сепак, сметаме дека воспитно-образовната методологија на трите проекти во голема мера го носи печатот на педагошката концепција на Дјуи.

Меѓутоа, нашите согледувања и личното искуство од обука на голем број основношколски наставници ни укажуваат дека реализацијата на овие модели во практиката не оди ниту брзо, ниту мазно. Имено, многу од наведените карактеристики не можат целосно да се остваруваат во услови на обемни наставни програми, несоодветни учебници, лимитирано времетраење на часот, прекубројни паралелки и отпор и недоволна обученост од страна на наставниците. Во вакви услови, многу често се случува иновирањето на наставата да биде само формално и без суштинско разбирање на основните принципи врз кои тоа се засновува. Затоа, вистинското оживотворување на прагматистичките идеи бара време, трпение и дополнителни измени во содржинската и организациската поставеност на основношколската, и особено предметната настава.

## 10. КОМПАРАТИВЕН ОСВРТ НА ВЛИЈАНИЕТО НА ПРАГМАТИСТИЧКАТА ПЕДАГОГИЈА ВРЗ ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТУВАЊЕ ВО САД, АНГЛИЈА И МАКЕДОНИЈА

Извршената анализа на актуелната состојба на основното образование и воспитување во САД, Англија и Македонија, овозможува да се направи паралела меѓу нив во однос на влијанието на прагматистичките идеи врз воспитно-образовниот, и особено, наставниот процес во училиштата. Иако се работи за системи кои имаат свои специфики во однос на традицијата, поставеноста и организацијата на воспитно-образовната работа, сепак, сметаме дека деведесеттите години во трите земји бележат ако не иста, тогаш барем, слична стратегија во развојот на основното образование и воспитување.

Генерално гледано, таа се манифестира преку настојувањата за поголема централизација на воспитно-образовниот систем воопшто, која произлегува од потребата на државите за поуспешно натпреварување во светската трка за економски подем и доминација (САД и Англија) или за фаќање чекор со светските економски движења (Македонија). Оттука, како главни приоритети на реформата во образованието во трите земји во последната деценија се истакнува подигањето на образовните стандарди. Во Англија оваа тенденција е најизразена и таа има и најдолго времетраење, бидејќи образовната политика во деведесеттите години претставува континуитет во реализирањето на Законот за образование од 1988 год. и Националниот курикулум што со него се воведува. Во САД се јавува една парадоксална ситуација да се воведуваат национални стандарди во децентрализиран воспитно-образовен систем, поради што тие не можат да се наметнуваат со притисокот на државната контрола и континуираното следење на постигнатите резултати, како што тоа се прави во Англија, туку нивното прифаќање е резултат на убеденоста и спремноста на училиштата и локалните просветни власти тоа да го направат. Затоа, во САД се зборува не

толку за национални постигнувања во однос на националните стандарди во образованието, колку за локални постигнувања и успеси. За разлика од САД и Англија, пак, каде што подигањето на образовните стандарди е јасно дефинирано во националните цели кои имаат и точно определен рок за реализација (САД-до 2000 год, Англија-до 2002 год.), во Македонија, иако во деведесеттите години се прават повеќе обиди за рedefинирање на целите на воспитно-образовниот систем во согласност со општествено-политичките промени во државата, сепак, тие сè уште не се утврдени со ниту еден документ на државно ниво. Меѓутоа, евидентно е дека со реформските промени што се извршени во образованието во последната деценија, се востановува изразено централистичко управување, кое се манифестира преку концентрирање на власта во Министерството за образование и наметнување на барања што училиштата треба да ги остваруваат, а меѓу нив, особено внимание се посветува на подигање на квалитетот на образованието.

Досегашното историско искуство покажува дека централизираноста на воспитно-образовниот систем не создава погодна клима за одржување и ширење на прагматистичките идеи, бидејќи поаѓањето од детето и почитувањето на неговите потреби и слобода е тешко спово со наметнувањето "од горе" и пропишувањето на цели, содржини и методи кои не оставаат простор за креативноста и слободата на наставниците. Потврда за ова наоѓаме и во актуелната состојба во образованието во САД, Англија и Македонија, бидејќи токму различниот степен на централизираноста на системот во секоја од овие земји претставува индикатор за силината на влијанието на прагматистичката педагогија во нивното основно школство. Во продолжение ќе се обидеме да направиме споредба на тоа влијание во овие држави во однос на одделните компоненти на воспитно-образовната работа во основните училишта.

#### *Цели и задачи на основното образование*

- ❖ Во однос на овој аспект влијанието на прагматистичката педагогија е најмногу изразено во САД, бидејќи, иако во целите пропишани на сојузно ниво акцентот се става на постигнувањата, сепак, со оглед на

децентрализираноста на системот, често пати целите што се дефинираат на ниво на држава, област или училиште покажуваат вредносна ориентација која е многу блиска до учењето на Дјуи.

- ❖ Елементи од воспитната теорија на Дјуи можат да се сретнат и во формулацијата на целта на основното образование и воспитување во Македонија, која одразува пристап кој на преден план го става детето и неговите развојни потреби.
- ❖ Влијанието на прагматистичката педагогија на овој план е најмалку евидентно во Англија, пред сè, поради строгоста во формулирањето на целите и барањата што се поставуваат пред учениците првенствено во однос на јазичната и нумеричката писменост.

#### *Наставни содржини*

И во однос на наставните содржини не можеме да евидентираме некое поизразено влијание на прагматистичката педагогија, бидејќи независно од тоа дали постои национален курикулум (Англија и Македонија), или, пак, само рамка или насоки кон кои училиштата треба да се придржуваат (САД), сепак, станува збор за задолжителни содржини кои се предметно структурирани и кои оставаат малку простор за задоволување на индивидуалните интереси на учениците. Сепак, и во однос на овој аспект, можно е да се идентификуваат одредени разлики меѓу одделните држави и да се направи извесна градација на влијанието на прагматистичките идеи во нивните основни училишта:

- ❖ Најмалку изразено е влијанието во Англија, бидејќи пропишаниот и стандардизиранiot курикулум и цврстата државна контрола при неговото реализирање во основните училишта е во спротивност со прогресивната традиција на англиското основно школство и со учењето на Дјуи кое е нејзин составен дел.
- ❖ Слична е состојбата и во основното образование и воспитување во Македонија, бидејќи и тука, наставните планови и програми се во ингеренција на државата која на овој план не им дава речиси никаква автономија на наставниците и учениците. Сепак, влијанието на



прагматистичката педагогија го согледуваме во пристапот врз кој се засновуваат новите програми, а кој ја озразува потребата во наставата да се поаѓа од детето и на преден план да се става активната димензија на неговото учење кое е во согласност со неговите можности, потреби и интереси.

- ❖ Нешто поизразено е влијанието во САД, бидејќи во нивните основни училишта се реализира "најмека" варијанта на наставните содржини, односно, со оглед на фактот што државата најчесто дава само рамка или насоки кои треба да се почитуваат при определувањето на наставните содржини, училиштата, односно наставниците, имаат одредена слобода во нивната разработка. Сепак, влијанието на прагматистичките идеи на овој план не е многу изразено, бидејќи ставањето акцент на постигнувањата, особено во областа на читањето и пишувањето, и националните тестирања што во оваа област во текот на последната деценија особено се зголемуваат, јасно укажуваат на приоритетноста на национално востановените стандарди, а не на слободата и интересите на учениците.

#### *Наставни методи*

Токму во овој сегмент на воспитно-образовната практика во основните училишта го согледуваме најголемото влијание што прагматистичката педагогија го има во трите земји. Во САД и Америка тоа укажува на вкоренетоста на современата методика на наставата во прогресивната традиција на основните училишта која својата кулминација ја доживува во два наврати. Во Македонија, пак, со отворањето на државата, а со тоа и на образованието, кон западните искуства, и со продирањето во основните училишта на поголем број програми кои ја пренесуваат токму американската и англиската воспитно-образовна практика, сè повеќе се напушта стариот, традиционален модел на настава и за првпат во нејзината куса историја, помасовно се прифаќаат и оживотворуваат прагматистичките идеи. И покрај специфичностите на педагошката традиција во основното образование во трите земји, сепак, во однос на оваа компонента на воспитно-образовниот

процес постои најголемо единство меѓу нив, кое го согледуваме во следните карактеристики:

- ◆ примена на активни методи на учење, што подразбира учење по пат на делување и преку сопствено искуство;
- ◆ истражувачки пристап во изучувањето на наставните предмети што се манифестира во учењето по пат на решавање проблеми, при што вниманието особено се насочува кон поттикнување на самостојното и критичкото мислење кај учениците;
- ◆ примена на различни форми на кооперативно учење, што значи доминација на работата во групи кои се карактеризираат со променлив состав и број и со мобилност на учениците и наставникот;
- ◆ фронталната форма на работа е изразена главно преку давање инструкции за работа и преку заеднички дискусии во врска со одредено прашање, но не и преку класично предавање, односно пренесување на знаењата од наставникот кон учениците;
- ◆ отсуство на строга дисциплина која се манифестира во ред и тишина во училницата и негување на работна атмосфера која се карактеризира со слобода во движењето и зборувањето при групната и индивидуалната работа;
- ◆ негување на близок однос меѓу учениците и наставникот чија што задача е внимателно следење на нивните индивидуални способности и интереси и организирање на грижливо планирани активности во кои учениците самостојно и/или во меѓусебна соработка ќе истражуваат и учат.

Иако сите овие карактеристики кои директно или индиректно упатуваат на педагошкото учење на Дјуи се многу лесно препознатливи во реализацијата на воспитно-образовниот процес во основните училишта во сите три земји, сепак, имајќи ја предвид спецификата на нивната педагошка традиција, можно е, и на овој план, да се направи градација во однос на интензитетот на нивното присуство. Така, во американските основни училишта овие обележја се посилно изразени и пошироко прифатени од страна на наставниците во споредба со оние во Англија, каде што со

воведувањето на Националниот курикулум наставниците се ставени во ситуација да ја изведуваат наставата на поформален начин отколку што тоа го правеле претходно. Во Македонија, пак, ситуацијата на овој план не е идентична за сите основни училишта, бидејќи во повеќе паралелки е сè уште присутен традиционалниот модел на настава и резервата и отпорот на одреден број наставници кон ваквото методско иновирање на наставата. Меѓутоа, најновите случувања во македонското основно образование и воспитување покажуваат состојба која е спротивна од онаа што настана со воведувањето на Националниот курикулум во Англија. Ако таму тоа значеше задушвање на прогресивните вредности и повторно враќање на поформалните пристапи во наставата, во Македонија, централизираноста на системот во однос на методиката на наставата значи промовирање токму на наведените карактеристики. Имено, со оглед на поддршката што Министерството за образование им ја дава на проектите *Чекор по чекор*, *Со читање и пишување до критичко мислење* и *Активна настава-интерактивно учење* и планираното вклучување на сите основношколски наставници во некој од нив, сосема е за очекување дека тенденцијата за ширење на прагматистичките идеи во текот на наредниот период ќе биде сè поизразена.

#### *Организација на наставата*

Иако до ова прашање се допревме и преку претходно наведените аспекти на воспитно-образовниот процес, сепак го издвојуваме како посебна целина за да укажеме на поврзноста меѓу прагматистичките идеи и два елемента на организацијата на наставата: бројот на учениците во паралелката и времетраењето на часот. Вообичаено, поаѓањето од детето и неговите потреби и интереси подразбира работа со помал број ученици и флексибилна временска организација на часот. Оваа состојба денес е најизразена во основните училишта во САД, каде што бројот на учениците во одделението обично не е поголем од 25, а должината на часот ја определува самиот наставник и е со различно времетраење (Alexander, 2000, 298). И во Англија нема големи разлики во однос на бројноста на учениците во одделението, меѓутоа, временската рамка на часот е резултат не само на

проценката на наставникот, туку и на однапред ореден распоред кој се однесува особено на часовите по мајчин јазик и математика. Влијанието на прагматистичките идеи на овој план е најмалку можно во основните училишта во Македонија, каде што наставниците се соочуваат со проблемот на прекубројноста на учениците во паралелките (некаде дури и до 35-40 ученици) и со временската ограниченост на часот од 45, односно 40 минути. Овие параметри се индикатори на традиционална организација на часот која во еден подолг временски период се остварува во нашето образование. Меѓутоа, ако од наставниците се бара неа да ја осовременуваат во правец на примена на интерактивен пристап во наставата, тогаш неопходно е и да се создадат услови за работа со оптимален број ученици и со пофлексибилен временски распоред.

**ПЕТТИ ДЕЛ**  
**ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА**  
**ЛИТЕРАТУРА**  
**ПРИЛОЗИ**

## ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Да се даде глобална, синтетска оценка за значењето на прагматистичката педагогија и влијанието што во текот на дваесеттиот век го имала врз развојот на педагошката мисла и непосредното реализирање на воспитно-образовната практика во основното училиште, не е ни малку едноставна и лесна задача. Тоа произлегува оттаму што учењето на Џон Дјуи, кој претставува идеолог и главен претставник на оваа педагошка концепција, уште за време на неговиот живот, а и подоцна, било предмет на различни интерпретации кои не секогаш ја одразуваат целината и суштината на неговата воспитна теорија. Затоа, проучувајќи ја литературата која на директен или индиректен начин ја третира оваа проблематика, во различни историски епохи и кај различни автори можеме да сретнеме различни квалификации кои се движат на линијата меѓу два екстрема: од воодушевено прифаќање и глорификување на теоретската размисла и практичните воспитни залагања на Дјуи до беспопштена критика и целосно отфрлање на неговата педагошка доктрина. Од друга страна, пак, кај различните автори не постои согласност ни во однос на влијанието што неговото учење го остварувало и го остварува врз воспитно-образовната работа во училиштата, па затоа и во однос на овој аспект беа евидентирани гледишта кои ја следат истата линија на два поларитети: од занемарливо влијание до префрлање на целосна одговорност за состојбите во образованието. Во согласност со методологијата на нашето истражување и врз основа на сопствените истражувачки напори за расветлување на суштината и влијанието на прагматистичката педагогија, можеме да ги изложиме нашите согледувања за нејзината улога и значење низ историјата на педагошката теорија и практика и во денешната организација на основното образование и воспитување во САД, Англија и Македонија.

1. Во времето кога се јавува, прагматистичката педагогија бара радикално менување и донесува револуционерен пресврт во дотогашната воспитно-образовна теорија и практика. Ако до нејзината појава, во

наставата претежно се поаѓа од информациите што треба да им се пренесат на учениците (subject-centered teaching), Дјуи во центарот на вниманието го става детето со неговите потреби, интереси и активност (child-centered teaching). Ако во дотогашната настава приоритет претставуваат нејзините формални степени кои ја нагласуваат и шематизираат улогата на наставникот, Дјуи на преден план го истакнува методот на размислување кој му овозможува на наставникот да му помогне на ученикот во решавањето на проблемите со кои се соочува во секојдневниот живот. Ако дотогашното училиште е место во кое се слушаат лекции, Дјуи него го претвора во социјална средина на учење преку поврзување со непосредниот живот и искуство на децата. На синтетски начин изразено, суштината на неговата воспитна теорија и практика ја даваат следните обележја:

- Воспитувањето претставува животна неопходност, социјален процес на постојано менување и преуредување, односно постојана реконструкција на индивидуалното искуство, а со оглед на ваквото развојно толкување, воспитувањето не е подготовка за живот, туку тоа е самиот живот;
- Училиштето претставува ембрионска форма на заедничко живеење и инструмент за социјална промена и прогрес. Тоа подразбира нераскинлива поврзаност на училишниот со сите сфери на општествениот живот и градење на искуството на детето во трансакција со средината во која живее;
- Единственоста на курикулумот и неговата хоризонтална и вертикална поврзаност се остварува преку таква училишна организација која во средиштето ги става т.н. социјални занимања и непосредното искуство на децата кое го одразува нивниот природен интерес за храната, облеката и домот и ја задоволува нивната природна потреба за активност и творење. Овие основни форми на социјалната активност, всушност, претставуваат база за воведување на детето во "поформалните предмети на курикулумот", односно

интегрирачка основа од која се диференцираат одделните предметни содржини;

- Основниот метод на училишна работа е учењето по пат на сопствено искуство, што подразбира поаѓање од одредена проблемска ситуација која е поврзана со постојното детско искуство и која е во рамките на детските способности за нејзино разрешување. Оттука, имајќи ја предвид активната димензија на учењето, прашањето на методот е прашање, пред сè, на развивањето на детските сили и интереси и на познавањето на детската природа и развоток. Од учењето по пат на сопствено искуство произлегува и сфаќањето на дисциплината која не е наметната од страна на наставникот, туку произлегува од самото учење на детето и од неговата потреба да воспостави контрола врз средствата што му се потребни за остварување на поставените цели;
- Активноста претставува фундаментално обележје на детската личност и таа се манифестира во неговите инстинкти, искуство, интереси и индивидуалност. Тие ја даваат основата на учењето, но иако го обележуваат неговиот почеток, сепак, не се цел сама за себе. Ученикот не е препуштен сам на себе, туку неговата активност, интереси и спонтани импулси се внимателно следени, контролирани и водени во правец на остварување на грижливо осмислени и однапред определени цели;
- Наставникот претставува значаен фактор во воспитно-образовната работа во училиштето, бидејќи неговото искуство и зрелост се неопходни во обезбедувањето на нормални услови за развоток на детето. Неговата основна улога се состои во толкувањето и разбирањето на детската природа што претставува основа за нејзино водење или насочување. Тоа значи дека негова главна грижа не е предметната содржина, туку нејзиното поврзување со целосното и растечкото искуство на секое дете. Оттука произлегува дека наставникот има комплексна и одговорна задача



да биде "интелигентен медиум на дејствување", што подразбира да има солидно познавање на етичките и психолошките принципи, вроден такт и развиени квалитети на срцето, како и искуство во практикувањето на наставната работа.

Нема сомнение дека овие залагања на Дјуи навистина донесуваат "коперникански" пресврт во сфаќањето на наставата и улогата на наставникот и ученикот во неа. Иако своите педагошки погледи и практични обиди во голема мера ги засновува врз дејноста на неговите европски претходници, сепак, неспорно е дека тој гради свој заокружен, филозофски и психолошки заснован и доследен педагошки систем кој го обележува времето на неговото живеење, особено во првите децении на 20 век. Како што забележува Кремин, американските просветни работници во овој тивок ситен човек со темни мустаќи го гледале нивниот Мојсеј кој би можел да ги поведе во ветената педагошка земја (Cremin, 1964, 100).

2. За да може да се разбере влијанието што прагматистичката педагогија го има низ историјата на педагошката теорија и практика на 20 век и различниот третман и оценка што учењето на Дјуи го доживува во текот на овој период, неопходно е да се има предвид комплексноста на односот меѓу воспитната теорија на Дјуи и движењето за прогресивно образование и воспитување од првата половина на дваесеттиот век. Иако повеќе автори го определуваат Дјуи како татко на "движењето кое е свртено кон детето" (child-centered education) кое вообичаено се користи како синоним на она за прогресивното образование и воспитување, а самите прогресивисти го земаат учењето на Дјуи за своја теориска основа, сепак, врз основа на извршената анализа и проучување, можеме да заклучиме дека станува збор за две меѓусебно поврзани, но, сепак, не и идентични реформски движења.

Дјуи е еден од многуте членови на меѓународното семејство на хуманистички ориентирани педагози кои се спротивставуваат на традиционалното образование и преку сопствени иновативни пристапи настојуваат да остварат таква училишна организација која поаѓа од детето, неговите потреби и интереси и која ќе овозможи училиштето да претставува

движечка сила на социјалниот прогрес. Гледано од овој аспект, Дјуи е вистински претставник на движењето за прогресивно воспитување, дотолку повеќе што со оглед на солидната теоретска фундираност на својот експериментален обид, тој ги интегрира различните практични настојувања на бројните прогресивисти, давајќи им на нивното искуство белег на научна втемеленост. Меѓутоа, имајќи ги предвид основните постулати на воспитната теорија на Дјуи, како и правецот на развојот на движењето за прогресивно образование, би било сосема погрешно да се прифати квалификацијата дека Дјуи е прогресивист. Имено, движењето промовира, особено во подоцнежната фаза, такви педагошки сфаќања кои ја пренагласуваат важноста на интересите и потребите на детето и ја апсолутизираат неговата слобода во изборот на содржините што се изучуваат, начините на работа и темпото на напредување. Дјуи е остар критичар на ваквата училишна организација. Навистина, и за него детските интереси, потреби и искуство се од примарно значење, но, тие се само појдовната основа во совладувањето на систематизирани наставни содржини кои го претставуваат кумулативното искуство на човештвото. Тој во повеќе наврати јавно се дистанцира од екстремноста на прогресивистите и укажува дека "свртеноста кон детето" не значи негова препуштеност само на себе и маргинализирање на улогата на наставникот, туку напротив, тоа подразбира познавање на детската природа и суптилно водење на детскиот развој. Всушност, воспитната теорија на Дјуи постојано ја нагласува потребата од воспоставување рамнотежа меѓу ученикот и наставните содржини, меѓу неговите интереси и напорот што го вложува, меѓу неговата слобода и следењето од страна на наставникот, меѓу детското искуство и акумулираното и среденото искуство на возрасниот.

И покрај овие разидувања со прогресивистите, се чини дека низ историјата на дваесеттиот век многу често името на Дјуи се доведува во непосредна поврзаност со движењето за прогресивно образование и воспитување, и повеќе автори од англиското говорно подрачје острицата на нападите заради лошиот квалитет на наставата и слабите постигнувања на учениците, ја насочуваат првенствено кон Дјуи, како еден од главните

претставници и идеолози на "меката" опција на воспитно-образовна работа. Сепак, имајќи ја предвид извршената анализа на неговите педагошки сфаќања и на принципите врз кои се засновува работата во неговото експериментално училиште, сметаме дека голем дел од тие критики се неоправдано упатени на сметка на Дјуи и се резултат на недоволното познавање и/или различното толкување на неговата воспитна теорија. Токму затоа и се случува неговиот придонес и одговорност за состојбите во американското и англиското школство денес да бидат различно вреднувани од страна на различни автори.

3. Проучувањето на влијанието на прагматистичката педагогија во текот на дваесеттиот век ни овозможи да идентификуваме два периоди во кои учењето на Дјуи доживува полна афирмација и широка популарност, на кои им следуваат две "темни" раздобја кога тоа се подложува на остра критика. Всушност, реакцијата од стручната јавност и просветните работници на идеите на прагматистичката педагогија и нивната примена во воспитно-образовниот процес во училиштата, во текот на нејзиното едновековно постоење го отсликува осцилаторскиот ѓд меѓу потполното прифаќање и беспопштедната критика, манифестирајќи се во екстремноста на два поларитети: прогресивно наспроти традиционално, слобода наспроти стандарди, еднаквост (equity) наспроти постигнувања (excellence).

Во Америка, најголемото влијание врз воспитната теорија и практика Дјуи го остварува во дваесеттите и триесеттите години, кога прагматистичката педагогија се смета за "народна педагогија". Како што веќе истакнавме, на теоретски план, тоа влијание се изразува преку моќта на неговата воспитна теорија да ги обедини различните практични обиди на прогресивистите. Така, оживотворување на идеите на Дјуи среќаваме во Проект методот на Килпатрик, Гари системот на Вирт, индивидуалниот систем на работа на Вошбери и Паркхерст, реформските настојувања на Харвеј. На практичен педагошки план, пак, влијанието на Дјуи го согледуваме во содржините (воведување на рачната работа и практичните активности), организацијата на училишниот живот (отворање на училиштето

кон средината во која делува) и методиката на училишната работа (почитување на интересите и способностите на учениците и настојување за нивна поизразена самостојност и индивидуална ангажираност). Во истиот период, педагошките идеи на Дјуи доживуваат афирмација и во Европа, каде што експлицитно или имплицитно се манифестираат во различните варијанти на движењето за *ново* воспитување: работната школа на Кершенштајнер, комплексната настава на Блонски, функционалното воспитување на Клапаред, училиштето за живот по пат на живот на Декроли, системот на Френе. Во Англија, пак, во триесеттите години влијанието на Дјуи е директно изразено во препораките на официјалниот документ со кој се регулира основното образование (Хедоу извештај), како и во широката прифатеност на Далтон планот, Винетка планот и Проект методот меѓу основношколските наставници. Всушност, нема никакво сомнение дека во овој период Дјуи се јавува како еден од теоретските втемелувачи на англиското основно образование и воспитување. Сепак, не смее да се занемари фактот што неговото влијание е многу поголемо на теориско, отколку на практично ниво, бидејќи промените кои се бараат со извештајот се спроведуваат бавно, а англиските училници се карактеризираат главно со традиционална организација на работата која ќе се задржи сè до шеесеттите години.

Следниот, речиси тридецениски период, е во знакот на жестока критика на учењето на Дјуи и на училиштата кои во својата воспитно-образовна работа се раководат од неговите принципи. Приврзаниците на сфаќањето дека во наставата треба да се поаѓа од детските потреби и интереси и да се овозможува слободниот детски развој се квалификуваат како "неодговорни антиинтелектуални педагози", а целокупното расположение е на страната на традиционалната настава која се смета дека ги обезбедува учениците со знаења и овозможува развивање на нивните интелектуални способности. Со оглед на меѓународната димензија на движењето за прогресивно образование, учењето на Дјуи доживува остри напади не само во САД (првнествено од страна на еснцијалистите), туку и во

Европа, особено од страна на марсистите. Генерално гледано, би можело да се каже дека силината на овој прв бран на критика кој го отвора прашањето на "големата дебата" е најголема токму онаму каде што во претходниот период било најизразено влијанието на прагматистичките идеи и каде што целокупната општествена и политичка клима е неспоива со идеите за слобода, индивидуалност и демократија.

Во текот на шеесеттите години и во Англија и во САД клатното уште еднаш осцилира во спротивна насока, бидејќи се создава погодно тло за повторно свртување кон детето и неговите потреби, односно за реafirмирање на прагматистичката педагогија и актуелизирање на повеќе прашања што ги разработува Дјуи и неговите следбеници. За разлика од претходниот "светол" период кога интензитетот на влијанието на прагматистичката педагогија, сосема разбирливо, е поголем во САД отколку во Англија, сега ситуацијата е обратна: "бумот" на основното воспитување и образование во Англија ќе придонесе за повторно навраќање на идеите на Дјуи во Америка, а англиските основни училишта ќе претставуваат модел за организирање на американската основношколска настава. Заслугата за подемот на основното образование во Англија и за оживување на прагматистичките сфаќања ја има повторно еден официјален државен документ (Плауден извештајот), кој претставува надоврзување на Хедоу извештајот и ја одразува истата теоретска основа во која се вткаени и многу од воспитните залагања на Дјуи. Меѓутоа, како и во периодот на неговиот претходник, така и со овој извештај, се остварува "револуција" само на теоретско ниво, додека, пак, на практичен план, постигнатите резултати, односно оствареното влијание, не е така големо.

Под влијание на англискиот модел на основно училиште, од средината на шеесеттите години до раните седумдесетти години, по вторпат и во историјата на американското образование, се оживотворуваат идеите на движењето за прогресивно образование, овојпат под името на *алтернативно, слободно* или *отворено* воспитување. Меѓутоа, овој втор бран на свртување кон детето не ги доживува размерите на раширеност што се карактеристични

за основното образование во Англија, ниту, пак, ја има силината на влијанието што го остварува во триесеттите години во Америка. Всушност, може да се каже дека кулминацијата на прифатеност, идеите на прагматистичката педагогија ја доживуваат во дваесеттите и триесеттите години, додека, пак, во Англија, шеесеттите и раните седумдесетти години го означуваат "златниот" период на нивно оживотворување.

Конечно, претпоследната деценија од векот е во знакот на уште една промена на курсот на образовната политика во двете земји, при што духот на позитивизам и оптимизам го отстапува местото на прагматичноста и реалните потреби. Реформите на образованието што највисоките државни органи во двете земји ја најавуваат во доцните седумдесетти и раните осумдесетти години, настојуваат да одговорат на предизвиците на економскиот развој со цел да се обезбедат водечките позиции во меѓународната економија и политика. Во ваква општествено-политичка клима, сосема разбирливо е што не се остава многу простор за практикување на вредностите на прогресивната традиција во образованието, а унапредувањето на училишната работа се гледа како резултат на зголемување на образовните стандарди и остварување на поголеми постигнувања на учениците. Иако нашата анализа покажа дека постојат разлики меѓу двете земји во однос на остварувањето на националните реформи во образованието во однос на стандардизираноста на курикулумот и силината на контролата што ја врши државата, сепак, генерално гледано, осумдесеттите години се вториот период во кој прагматистичката педагогија бележи пад во својот историски бд.

4. Проучувањето на актуелната воспитно-образовна практика во основното училиште во САД, Англија и Македонија и извршената компаративна анализа во однос на влијанието на прагматистичката педагогија ни овозможува да идентификуваме повеќе елементи од педагошкото учење на Дјуи кои се вградени во концептот на основното образование во секоја од земјите. Тоа е особено евидентно во основните училишта во САД, каде што, иако, денес, не постои училиште кое би

соодветствувало на лабораториското на Дјуи, сепак, повеќе елементи од неговата воспитна теорија ги одразуваат залагањата на поголем број американски наставници. Слична тенденција забележуваме и во реформските настојувања за осовременување на основношколската настава во Македонија, бидејќи анализираниите проекти кои се реализираат во сè поголем број основни училишта, во своите теоретски основи имаат инкорпорирано повеќе препознатливи карактеристики на воспитната теорија на Дјуи. Ако се има предвид поддршката што на овие програми, главно со американска провениенција, им се дава од страна на официјалната државна политика, тогаш, може слободно да се каже дека иднината на македонското основно образование, а особено на методиката на наставата, ќе биде во голема мера обележана со идеите на прагматистичката педагогија. Нешто поинаква е состојбата во англиското основно училиште, каде што поради централизираноста и крутоста на образовната политика која ја обликува училишната организација и ги определува приоритетите во курикулумот, влијанието на прагматистичките идеи не може да биде многу изразено. Гледано во целина, а имајќи ги предвид сите анализирани компоненти на воспитно-образовната практика во основното училиште во трите земји, можеме да заклучиме дека влијанието на прагматистичката педагогија најмногу се манифестира во методиката на современата настава.

5. Прагматистичката педагогија претставува навистина еден од најзначајните педагошки правци во современата историја на педагогијата. Како ниедно друго реформско движење таа предизвикува радикална промена во пристапот кон образованието и како ниедна друга воспитна теорија се одржува со различен интензитет во текот на целиот дваесетти век. Нема сомнение дека Дјуи е еден од педагозите што го обележува столетието и на чии дела ќе се навраќаат и идните генерации. Дури и денес, неговото учење независно од тоа како се именува, не ја има изгубено својата смисла, затоа што неговата појдовна основа е длабоко хуманистичка. "Детето мора да ги има во целосен посед сите свои сили" - е само една од неговите "вечно зелени" пораки кои ги прифаќаат огромен број воспитувачи низ целиот свет

и во текот на целиот дваесетти век. Можеби единствена слабост што би можеле да му препишеме на неговиот педагошки систем е што во своите дела секогаш во втор план го става интелектуалниот аспект на развојот, бидејќи за него е многу поважно децата да станат компетентни членови на општеството отколку да го достигнат својот интелектуален максимум.

Ако се има предвид дека идеите на Дјуи доживуваат вистинско и целосно оживотворување само во неговото лабораториско училиште на Универзитетот во Чикаго и делумно, во Гари училиштата на Вирт, тогаш може да се извлече заклучокот, како што тоа го прават повеќе истражувачи на учењето на Дјуи, дека неговото влијание и не е така големо. Меѓу причините кои се наведуваат во прилог на ова, особено се истакнуваат три: училиштето организирано по моделот на Дјуи е скапо, бидејќи во него се работи со мали одделенија и солидна опрема; пред наставниците поставува многу големи барања и одговорности кои не сите се подготвени и расположени да ги реализираат; и, конечно, речиси е невозможно точно и еднозначно да се протолкува што се подразбира под моделот на "Дјуиево училиште", бидејќи врз основа на неговите пишувања многу е поеднаставно да се каже кои не се негови обележја, отколку кои се (Ryan, 1995, 147-148). Меѓутоа, иако моделот на ова училиште не добива свои директни наследници, сепак, сметаме дека семето што го посејува овој американски мислител во мугрите на дваесеттото столетие, создава плодови кои припаѓаат на ист вид и кои и идните поколенија ќе настојуваат да ги одгледуваат.



## ЛИТЕРАТУРА

1. АДАМЧЕСКА, С. (1996) *Активна настава*, Скопје: Легис.
2. АДАМЧЕСКА, С. и др. (1998) *Активна настава - интерактивно учење: акциско истражување. ревизија на проектот*, Скопје: Педагошки завод на Македонија.
3. ALEXANDER, R. (2000) *Culture & Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*, Oxford: Blackwell.
4. ALEXANDER, R. (1984) *Primary Teaching*, London: Holt, Rinehart & Winston.
5. ALEXANDER, R., ROSE, J., WOODHEAD, C. (1992) *Curriculum Organization and Classroom Practice in Primary Schools: A Discussion Paper*, London: DES.
6. ALTBACH, P.G., KELLY, G.P., WEIS, L. (eds.) (1985) *Excellence in Education. Perspectives on Policy and Practice*, Buffalo, New York: Prometheus Books.
7. ANWEILER, O. (1995) Origin and Development of Progressive Education in Eastern Europe. in: RÖHRS, H., LENHART, V. (eds.) *Progressive Education Across the Continents*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
8. ARCHAMBAULT, R.D. (ed.) (1974) *John Dewey on Education*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
9. ASHTON, P., KNEEN, P., HOLLEY, B. (1975) *The Aims of Primary Education*, London: Routledge & Kegan Paul.
10. АЧКОВСКА-ЛЕШКОВСКА, Е., МИОВСКА, С. (1998) Интернализирање на демократските вредности, *Просветен работник* бр.856, стр.1-4;
11. АЧКОВСКА-ЛЕШКОВСКА, Е., МИОВСКА, С. (2000) Реализација на проектот "Со читање и пишување до критичко мислење" во основното образование во Македонија. Зборник на трудови од тематска расправа: *Традиционалното и современото во воспитно-образовната теорија и практика*. Скопје: Педагошки факултет "Св. Климент Охридски". стр.152-160.
12. BASSEY, M. (1978) *Nine Hundred Primary School Teachers*, Slough: NFER
13. BEALING, D. (1972) The Organization of Junior School Classrooms, *Education Research*, 14, 3, pp.231-5.
14. BENNETT, N. (1980) The Future of Progressive Education. in: PLUCKROSE, H. & WILBY, P. (eds.) *Education 2000*, London: Temple Smith.
15. BENNETT, N. (1976) *Teaching Styles and Pupil Progress*, London: Open Books.
16. BERLINER, C.D., BIDDLE, J.B. (1995) *The Manufactured Crisis*, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
17. BEYER, E.L., LISTON, P.D. (1996) *Curriculum in Conflict: Social Visions, Educational Agendas, and Progressive School Reform*, New York and London: Teachers College, Columbia University.
18. БЕЗДАНОВ, С. (ред.) (1979) *Развитокот и реформата на воспитанието и образованието во СР Македонија. книга II*. Скопје: Републички секретаријат за наука и образование на СР Македонија.
19. BIESTA, J.J.G., MIEDEMA, S. (1996) Dewey in Europe: A Case Study on the International Dimensions of the Turn-of-the-Century Educational Reform. *American Journal of Education* 105.

20. БИХАЉИ-МЕРИН, О. и др. (ред.) (1986) *Мала Енциклопедија Просвета*, том III, Београд: Просвета.
21. BLENKIN, G.M., KELLY, A.V. (1987) *The Primary Curriculum*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
22. BLYTH, W.A.L. (1984) *Development, Experience and the Curriculum in Primary Education*, London: Croom Helm.
23. BOARD OF EDUCATION (1931) *Primary Education (The Hadow Report on Primary Education)*, London: HMSO.
24. BODE, B.H. (1938) *Progressive Education at the Crossroads*, New York.
25. BOWLES, S., GINTIS, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*, London and Henley: Routledge & Kegan Paul.
26. BOYD, J. (1984) *Understanding the Primary Curriculum*, London: Hutchinson & Co. Ltd.
27. BRADEKAMP, S. (ed.) (1987) *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8*, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
28. BRAMELD, T. (1955) *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, New York.
29. BREHONY, K. J. (1997) An "Undeniable" and "Disastrous" Influence? Dewey and English Education (1895-1939), *Oxford Review of Education*, Vol.23, No.4, pp.427-442.
30. BRIMBLECOMBE, N., ORMSTON, M., SHAW, M. (1996) Gender Differences in Teacher Response to School Inspection, *Educational Studies*, 22 (1), pp.27-39.
31. BRUBACHER, J.S. (1947) *A History of the Problems of Education*, New York and London: Mc.Graw-Hill Book, Com., Inc.
32. BRUBACHER, J. S. (1950) *Modern Philosophies of Education*, New York.
33. BRUNER, J. (1996) *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, London.
34. BRUNER, J. (1994) *The Process of Education*, Harvard University Press.
35. BURKE WALSH, K. (1996a) *Creating Child-Centered Classrooms (6-7 year olds)*, New York: OSI.
36. BURKE WALSH, K. (1996b) *Creating Child-Centered Classrooms (8-10 year olds)*, New York: OSI.
37. BUTTON, W.H., PROVENZO, E.F.JR. (1989) *History of Education & Culture in America*, New Jersey: Prentice Hall.
38. CALLAGHAN, J. (1976) Towards a National Debate, *Education*, 148(17), pp.332-3.
39. CAMPBELL, R.J., NEILL, S.R.ST.J. (1994) *Teacher-time and Curricular Manageability*, London: AMMA.
40. CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION (1967) *Children and their Primary Schools (The Plowden Report)*, London: HMSO.
41. CHAPMAN, J.D., BOYD, W.L., LANDER, R., REYNOLDS, D. (eds.) (1996) *The Reconstruction of Education*, London: Cassell.
42. CLEGG, D., BILLINGTON, SH. (1994) *The Effective Primary Classroom*, London: David Fulton Publishers.
43. COOKSON, P.W.JR., SADOVNIK, A.R., SEMEL, S. (eds) (1992) *International Handbook of Educational Reform*, New York, Westport, Connecticut, London: Greenwood Press.

44. COX, C.B., BOYSON, R. (eds.) (1975) *The Fight for Education: Black Paper 1975*, London: Dent.
45. COX, C.B., BOYSON, R.(eds.) (1977) *Black Paper 1977*, London: Maurice Temple Smith Ltd.
46. COX, C.B., DYSON, A.E.(eds.) (1969a) *Fight for Education: A Black Paper*, London: Critical Quarterly Society.
47. COX, C.B., DYSON, A.E.(eds.) (1969b) *Black Paper Two*, London: Critical Quarterly Society.
48. COWEN, R. (1981) Curriculum Issues, 1970-1990: contents, policies and practices in the USA. *Compare*, Vol.11, No.1.
49. CREMIN, L. (1988) *American Education, The Metropolitan Experience, 1876-1980*, New York: Harper & Row, Publishers.
50. CREMIN, L. (1964) *The Transformation of the School*, New York: Vintage Book.
51. CUBAN, L. (1984) *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms: 1890-1980*, New York: Longman.
52. CULLINGFORD, C. (ed.) (1997) *The Politics of Primary Education*, Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
53. CURTIS, S.J. & BOULTWOOD M.E.A. (1964) *An Introductory History of English Education since 1800*, London: University Tutorial Press.
54. ЧАКЫРОВ, Н. (1964) Современната буржоазна педагогика, София.
55. DARLING, J. (1994) *Child-centred Education and Its Critics*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
56. DEARDEN, R.F. (1987) *The Plowden Philosophy in Retrospect*, in: Lowe, R. (ed.) *The Changing Primary Schools*. London, New York & Philadelphia: The Falmer Press.
57. DEARDEN, R.F. (1968) *The Philosophy of Primary Education: An Introduction*, London: Routledge & Kegan Paul.
58. DEARING, R. (1993) *The National Curriculum and Its Assessment: Final Report*, London: School Curriculum and Assessment Authority.
59. DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1998) *The National Literacy Strategy: framework for teaching*, London: DfEE.
60. DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT AND QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999) *The National Curriculum: handbook for primary teachers*, London: DfEE and QCA.
61. DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1978) *Primary Education in England: A Survey by HM Inspectors of Schools*, London: HMSO.
62. DEWEY, J. (1939) Experience and Education, in: RATNER, J., *Intelligence in the Modern World, John Dewey's Philosophy*, New York: The Modern Library.
63. DEWEY, J. (1949) *The School and Society*, Chicago: The University of Chicago Press.
64. DEWEY, J. (1950) *Reconstruction in Philosophy*, New York.
65. DEWEY, J. (1966) *Democracy and Education*, New York: Free Press.
66. DEWEY, J. (1966a) Interest and Effort in Education, in: GARFORTH, F.W., *John Dewey: Selected Educational Writings*, London: Heinemann.

67. DEWEY, J. (1966b) Experience and Education, in: GARFORTH, F.W., *John Dewey: Selected Educational Writings*, London: Heinemann.
68. DEWEY, J. (1974a) The School and Society, in: ARCHAMBAULT, R.D. (ed.) *John Dewey on Education*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
69. DEWEY, J. (1974b) The Child and the Curriculum, in: ARCHAMBAULT, R.D. (ed.) *John Dewey on Education*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
70. DEWEY, J. (1974c) My Pedagogic Creed, in: ARCHAMBAULT, R.D. (ed.) *John Dewey on Education*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
71. DEWEY, J. (1974d) How We Think, in: ARCHAMBAULT, R.D. (ed.) *John Dewey on Education*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
72. DEWEY, J. (1974e) Interest in Relation to Training of the Will, in ARCHAMBAULT, R.D. (ed.) *John Dewey on Education*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
73. DEWEY, J. (1974f) Ethical Principles Underlying Education, in ARCHAMBAULT, R.D. (ed.) *John Dewey on Education*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
74. DEWEY, J., DEWEY, E. (1915) *The Schools of Tomorrow*, New York: Dutton.
75. ДЈУИ, Ц. (1934) *Педагогика и демократија*, Београд: Издавачко и книжарско предузеће Геца Кон А.Д.
76. ДЈУИ, Ц. (1935) *Skola i drustvo*, Nova Gradiska.
77. ДЈУИ, Ц. (1936) *Инијерес и нијор и Морал и васпићање*, Скопље: Немања.
78. DJUI, Dž. (1966) *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje: Obod.
79. DURANT, W. (1961) *The Story of Philosophy*, New York: Washington Square Press.
80. ЏЕЈМС, В. (1992) *Прагматизам*, Скопје: Метафорум.
81. EAMES, M.S. (1977) *Pragmatic Naturalism*, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
82. EISENSTADT, A.S. (1970) *American History: Recent Interpretations*, Book II: Since 1865, New York: Thomas Y. Crowell Com.
83. ЕНЦИКЛОПЕДИСКИ РЕЧНИК ПЕДАГОГИЈЕ (1963) Загреб: Матица Хрватска.
84. ФЕРИЈЕР, А. (1928) *Активна школа*, Загреб: Савез српских земљорадничких задруга.
85. FROOME, S. (1974) Back on the right track, *Education 3-13*, 2(1), pp.13-16.
86. GALTON, M. (1995) *Crisis in the Primary Classroom*, London: David Fulton Publishers.
87. GALTON, M., HARGREAVES, L., COMBER, CH., WALL, D., PELL, A. (1999) *Inside the Primary Classroom*, London and New York: Routledge.
88. GALTON, M., SIMON, B., CROLL, P. (1980) *Inside the Primary Classroom*, London: Routledge & Kegan Paul.
89. GAMMAGE, P. (1987) Chinese Whispers, *Oxford Review of Education*, Vol.13, no.1, pp.95-110.
90. GARFORTH, F.W. (1966) *John Dewey: Selected Educational Writings*, London: Heinemann.
91. GOODLAD, J.I. (1984) *A Place Called School*, New York: McGraw-Hill Book Company.

92. GRAVES, N. (1988) *The Education Crisis, Which Way Now*, London: Christopher Helm.
93. GUTHRIE, J.W. & PIERCE, L.C. (1990) The International Economy and National Education Reform: a comparison of education reforms in the United States and Great Britain, *Oxford Review of Education*, No.2, pp.179-205.
94. HALSEY, A.H., SYLVA, K. (1987) Plowden: History and Prospect, *Oxford Review of Education*, 13, 1, pp.3-22.
95. HERRERA, A., MANDIĆ, P. (1989) *Образование за XXI stoljeće*, Sarajevo: Svjetlost, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
96. HOLMS, B. (1995) The Origin and Development of Progressive Education in England, in: RÖHRS, H., LENHART, V. (eds.) *Progressive Education Across the Continents*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
97. HOOK, S. (1939) *John Dewey: An Intellectual Portrait*, New York: The John Day Company.
98. JÖRG, H. (1995) Freinet's Educational Methodology and its International Sphere of Influence, in: RÖHRS, H., LENHART, V. (eds.) *Progressive Education Across the Continents*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
99. КАМБЕРСКИ, К. (1994) *Од буквар до универзитетџи*, Скопје: Просветно дело.
100. КАМБЕРСКИ, К. (ред.) (2000) *Предучилишно и основно образование и образование во Република Македонија*, Скопје: Филозофски факултет.
101. KELLY, G.P. (1985) Setting the Boundaries of Debate about Education, in: ALTBACH, P.H.G., KELLY, G.P., WEIS, L. *Excellence in Education*, Buffalo, New York: Prometheus Books.
102. КЛАПАРЕД, Е. (1929) *Школи по мери*, Београд: Савремена педагошка библиотека 1.
103. КЛАПАРЕД, Е. (1920) *Педагогија Цона Дуна*, Београд: Педагогиска Књижица, свеска IX.
104. KLIEBARD, H.M. (1987) *The Struggle for American Curriculum 1893-1958*, New York and London: Routledge & Kegan Paul.
105. KRNETA, Lj. (1971) Pogledi Džona Djuja na obrazovanje, nastavu i školu i njegov uticaj u Evropi, *Pedagoška stvarnost* br.7, str. 368-381.
106. KRNETA, Lj. (1971a) Funkcionalna pedagogija, *Pedagogija* br.2
107. LINK, A. S., CATTON, W. B. (1974) *A History of the United States since 1900*, Vol.I: 1900-1920, New York.
108. LINK, A. S., CATTON, W. B. (1967) *American Epoch. A History of the United States since the 1890's*, New York: Alfred Knopf Publisher.
109. LITWACK, L.F., WINTHROP, J.D., HOFSTADTER, R., MILLER, W., AARON, D. (1982) *The United States*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
110. LOWE, R. (ed.) *The Changing Primary School*, London, New York & Philadelphia: The Falmer Press.
111. MACKINNON, D., STATHAM, J., HALES, M. (1995) *Education in the UK: Facts & Figures*, London: Hodder & Stoughton.
112. MACLURE, S. (1989) *Education Re-formed*, London: Hodder & Stoughton.

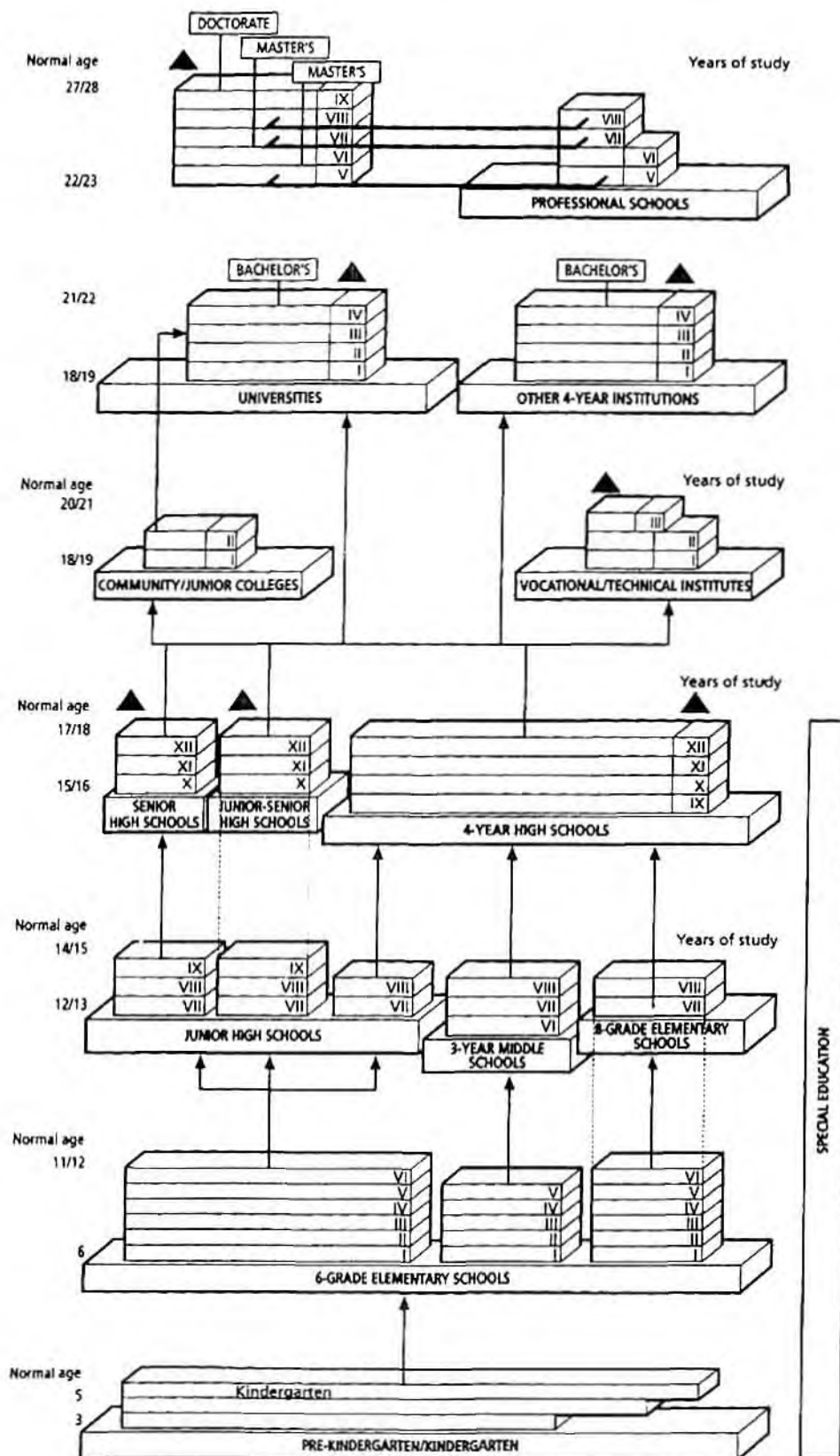
113. МАЛКОВА, З.А. (1995) Джон Дјуи - философ и педагог реформатор, *Комѝас*, Рекламно-издателска къща "Литера", бр.5-6.
114. MANDIĆ, P.D. (1971) Eksperimentalizam i neki kritički osvrt na njega u američkoj pedagogiji, *Pedagogija* br.3, str.480-492.
115. MARFI, G. (1961) *Istorijski uvod u savremenu psihologiju*, Beograd: Savremena skola.
116. MITROVIĆ, D., (1976) *Moderni tokovi komparativne pedagogije*, Sarajevo: Svjetlost.
117. MORISON, S.E., COMMAGER, H.S., LEUCHTENBURG, W.E. (1980) *The Growth of the American Republic*, Vol I,II. New York, Oxford: Oxford University Press.
118. MORRIS, CH., (1970) *The Pragmatic Movement in American Philosophy*, New York: George Braziller.
119. MUSGROVE, F. (1987) *The Black Paper Movement*, in: LOWE, R. (ed.) *The Changing Primary School*, London, New York & Philadelphia: The Falmer Press.
120. NATIONAL COMMISSION ON EDUCATIONAL EXCELLENCE (1983) *A Nation At Risk*, Washington DC: US Superintendent of Documents.
121. NATIONAL EDUCATION GOALS PANEL (1994) *The National Education Goals Report: building a nation of learners*, Washington, DC: US Government Printing Office.
122. NIL, A. (1979) *Slobodna deca Samerhila*, Beograd: BIGZ.
123. OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (1993) *Curriculum Organization and Classroom Practice in Primary Schools*, London: DES.
124. OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (1999) *Primary Education 1994-8: a review of primary schools in England*, London: The Stationery Office.
125. O'HEAR, A. (1991) *Father of Child-Centredness: John Dewey and the Ideology of Modern Education*, London: Centre for Policy Studies.
126. OKON, V., SUHODOLSKI, B. (eds) (1962) *Studia nad pedagogiko XX wieku*, Warszawa.
127. OLSON, K.W. (1980) *An Outline of American History*, United States Information Agency.
128. OSBORN, M. (1997) Teachers' Work, Professional Identity and Change, in POLLARD, A. AND BROADFOOT, P. (1997) (eds) *PACE: Primary Assessment, Curriculum and Experience*, Bristol: Researching Culture and Learning on Organizations (CLIO) University of Bristol.
129. *Основно образование - содржини и организација на воспитно-образовната дејност* (1996), Скопје: Министерство за образование и физичка култура, Педагошки завод на Македонија.
130. PARKHURST, H. (1922) *Education on the Dalton Plan*, New York.
131. PASSARELLA, C. M., TVEIT, CH. A. (1996) Children's Resources International, Inc. Workshop for the Middle Grades, Introduction to the Middle School Years in the Step by Step Program (работен материјал).
132. PETERS, R.S. (ed.) (1969) *Perspectives on Plowden*, London: Routledge and Kegan Paul.
133. PHILLIPS, M. (1996) *All Must Have Prizes*, London: Little, Brown & Co.

134. POLLARD, A. (1996) *An Introduction to Primary Education*, London, New York: Cassell.
135. POLLARD, A., BROADFOOT, P., CROLL, P., OSBORN, M., ABBOTT, D. (1994) *Changing English Primary Schools? The Impact of the Education Reform Act at Key Stage One*. London: Cassell.
136. POLLARD, A., BROADFOOT, P. (1997) (eds) *P.A.C.E.: Primary Assessment, Curriculum and Experience*, Bristol: Researching Culture and Learning on Organizations (CLIO) University of Bristol
137. POPOVIĆ, M. (1975) Djujjevo shvatanje demokratije i uloge nauke u modernom društvu, *Sociologija* br.1.
138. POTKONJAK, N. (1977) *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*, Beograd: Prosveta.
139. POTKONJAK, N., ŠIMLEŠA, P. (1989) *Pedagoška enciklopedija II*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
140. RATNER, J. (1939) *Intelligence in the Modern World, John Dewey's Philosophy*, New York: The Modern Library.
141. REDŽEPAGIĆ, J. (1971) Pedagogija radne škole, *Pedagogija* br.2.
142. RICHARDS, C. (1999) *Primary Education - At a Hinge of History?*, London: Falmer Press.
143. RICKOVER, H. (1959) *Education and Freedom*, New York.
144. RÖHRS, H. (1995) The New Education Fellowship: An International Forum for Progressive Education, in: RÖHRS, H., LENHART, V. (eds.) *Progressive Education Across the Continents*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
145. RÖHRS, H., LENHART, V. (eds.) (1995) *Progressive Education Across the Continents*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
146. RYAN, A. (1995) *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, New York, London: W.W.Norton & Company.
147. SCRUTON, R. (1987) Expressionist Education, *Oxford Review of Education*, Vol.13, No.1, pp.39-44.
148. SEELY, E. A. (1996) *Integrated Thematic Units*, Teacher Created Materials, Inc.
149. СЕЕР, Б. (1996) *Евалуација на проектот за интерактивна настава во Македонија*. Скопје: УНИЦЕФ.
150. SELLECK, R.J.W. (1972) *English Primary Education and the Progressives 1914-1939*. London: Routledge and Kegan Paul..
151. SILCOCK, P. (1995) Time Against Ideology: The Changing Primary School, *Oxford Review of Education*. Vol. 21, No.2, pp.149-161.
152. SILCOCK, P. (1999) *New Progressivism*. London: Falmer Press.
153. SILCOCK, P., WYNESS, M. (1997) Dilemma and Resolution: Primary School Teachers Look Beyond Dearing, *Curriculum Journal*, Vol.8, No.1, pp. 125-148.
154. SIMON, B., WILLCOCKS, S. (eds.) (1981) *Research and Practice in the Primary Classroom*, London: Routledge.
155. SINGULE, F. (1966) *Pedagogicke smerý 20.Stoleti v kapitalistických zemích*. Praha.
156. SIMON, B. (1999) *Education and the Social Order. British Education since 1944*. London: Lawrence&Wishart.
157. STEPHENS, L.S. (1974) *The Teacher's Guide to Open Education*. New York: Holt, Rinchart and Winston.

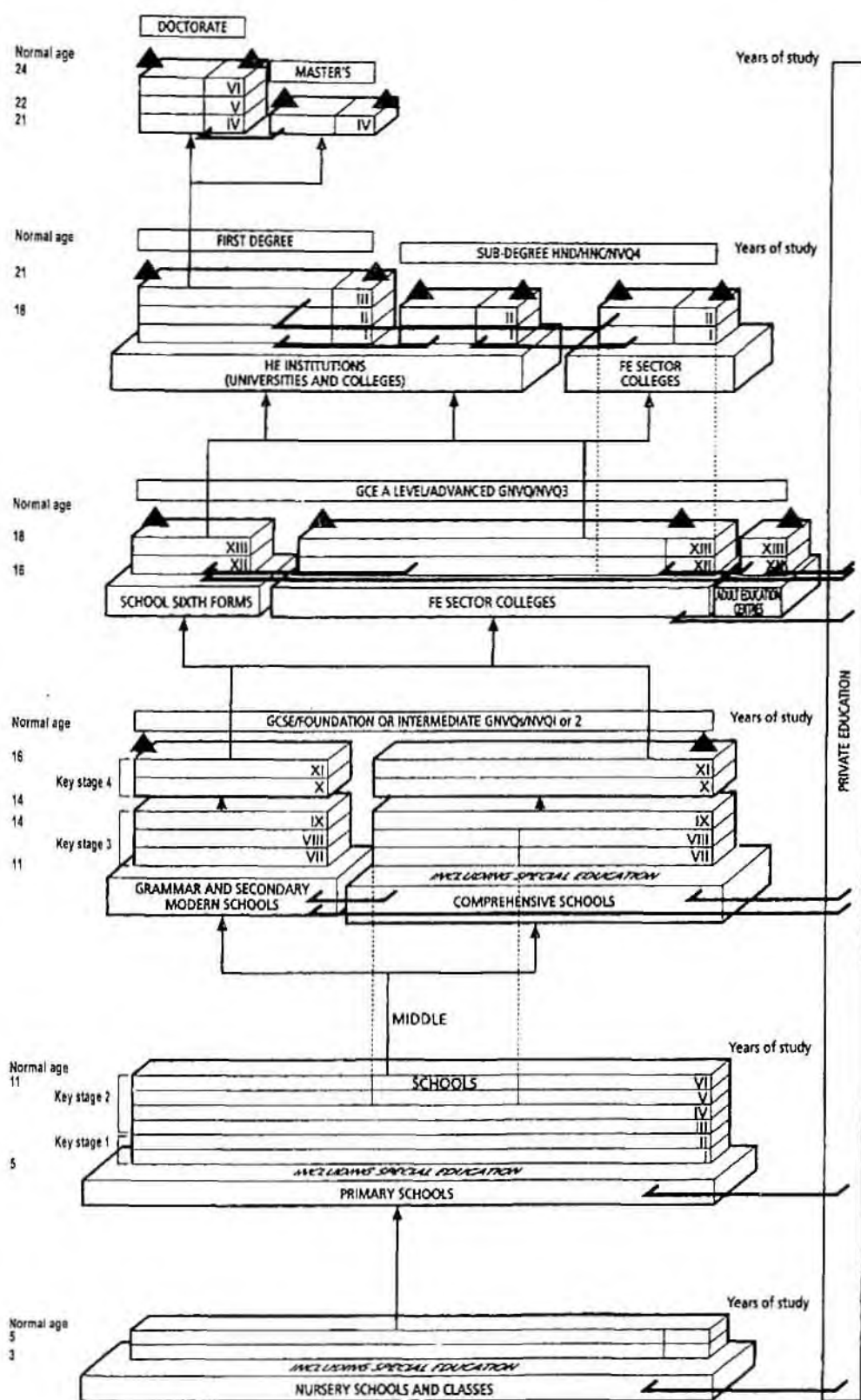
158. СТОЈАНОВСКИ, Т. и др. (1996) Промени во содржините и организацијатата на основното образование и воспитание. *Образовни рефлексии* бр.2.
159. *Стратегија за развој на образованието 2001-2010 година*. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.
160. SULLIVAN, K. (1996) Progressive Education: where are you now that we need you?. *Oxford Review of Education*. Vol.22, No.3, pp. 349-355.
161. ŠEVKIN, V.S. (1948) Reakcionarna pedagogika Džona Džuija. *Savremena škola*, br.5-6.
162. ŠIMLEŠA, P. (1969) *Suvremena nastava*, Zagreb: Pedagosko-knjizevni zbor.
163. ŠNAJDER, H. (1971) *Istorija američke filozofije*, Cetinje: Obod..
164. TANNER, L.N. (1997) *Dewey's Laboratory School: Lessons for Today*, New York and London: Teachers College, Columbia University.
165. TEMPLE, CH., MEREDITH, K., STEELE, J. (1997) *How Children Learn: A Statement of First Principles*.
166. TURNER, D. (1995) The Influence of the New Education on Educational Reform in England, in: RÖHRS, H., LENHART, V. (eds.) *Progressive Education Across the Continents*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
167. ТЕОДОСИЋ, Р. (1952) *Основе научно педагошког наслеђа. Декаденција буржоаске и ревизионизам совјетске педагогије*, Београд: Знање.
168. WALLACE, J.M. (1995) The Origin and Development of Progressive Education in the United States of America: New World Progressives in the Old World, in: RÖHRS, H., LENHART, V. (eds.) *Progressive Education Across the Continents*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
169. WASHBURNE, C.W. (1952) *What is Progressive Education?*, New York.
170. WEBB, R. (1993) *Eating the Elephant Bit by Bit*, London: Association of Teachers and Lecturers' Publications.
171. WOODHEAD, C. (1995) Teaching Quality: The Issues and the Evidence, in *OFSTED Teaching Quality: The Primary Debate*, London: Office for Standards in Education.
172. WOODS, P. (1995) *Creative Teachers in Primary Schools*, Buckingham: Open University Press.
173. *Закон за основно образование* (1995) Службен весник на Република Македонија, бр.44.
174. ZANINOVIĆ, M. (1988) *Opća povijest pedagogije*, Zagreb: Školska knjiga.
175. ŽLEBNIK, L. (1983) *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Beograd, Gornji Milanovac: Prosvetni pregled, NIRO Dečje novine.



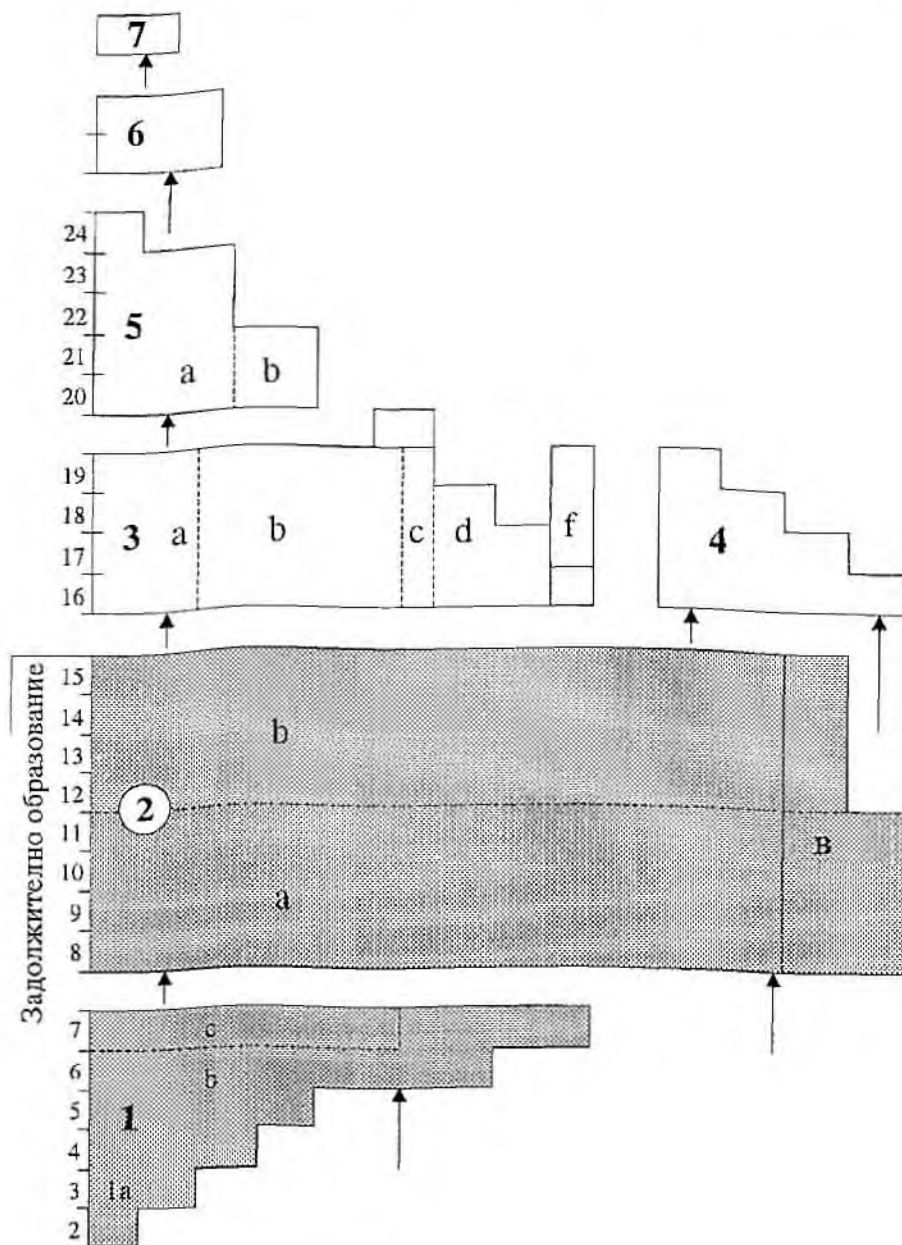
## Структура на воспитно-образовниот систем во САД



Структура на воспитно-образовниот систем во Англија



Структура на воспитно-образовниот систем во Македонија



1. ПРЕДУЧИЛИШНО ОБРАЗОВАНИЕ

- а. Јасли
- б. Градинки
- ц. Забавишта

2. ОСНОВНО ОБРАЗОВАНИЕ

- 2.а. Одделенска настава
- 2.б. Предметна настава
- 2.в. Специјално основно образование

3. СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ

- а. Гимназии
- б. Стручно средно за различни занимања
- ц. Уметнички училишта
- д. Други училишта за занимања
- е. Специјализација
- ф. Специјално средно образование

4. ОБРАЗОВАНИЕ НА ВОЗРАСНИ

Основно и средно за различни занимања

5. ВИСОКО ОБРАЗОВАНИЕ

- а. Факултети и институти
- б. Академии

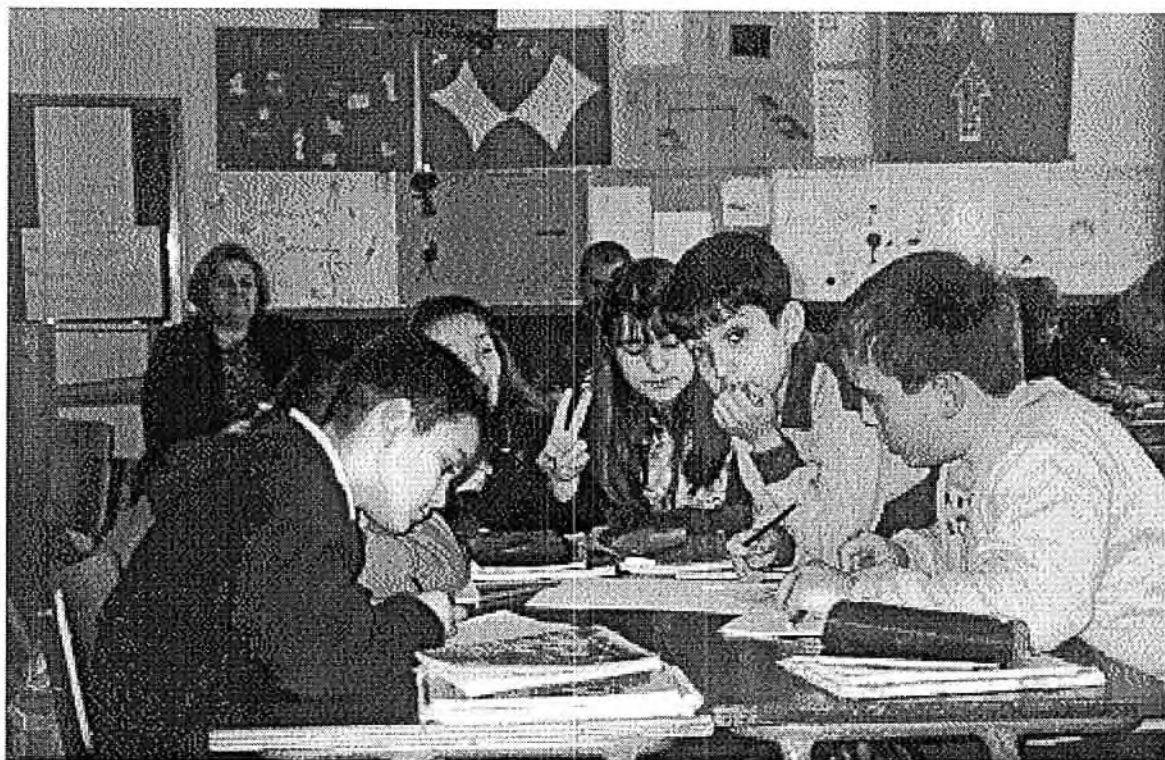
6. ПОСТДИПЛОМСКИ СТУДИИ

Магистерски студии и специјализација

7. ДОКТОРСКИ СТУДИИ

## СОВРЕМЕНОТО ОСНОВНО УЧИЛИШТЕ: ПОГЛЕД ОДНАТРЕ

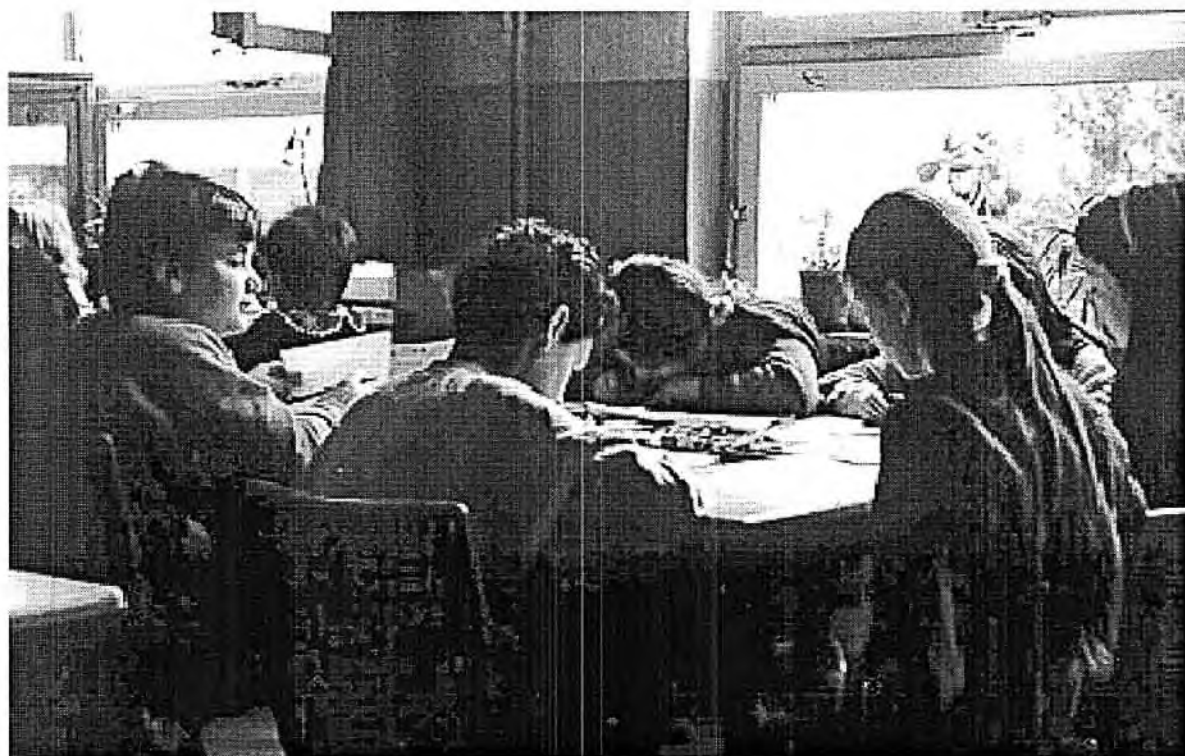
(фотографиите се снимени при лична посета на основни училишта во САД (Мериленд, 1998), Англија (Оксфорд, 2001) и ширум Македонија (1997-2001), а оние кои се однесуваат на програмата *Чекор по чекор* се позајмени од Фондацијата за образовни и културни иницијативи)



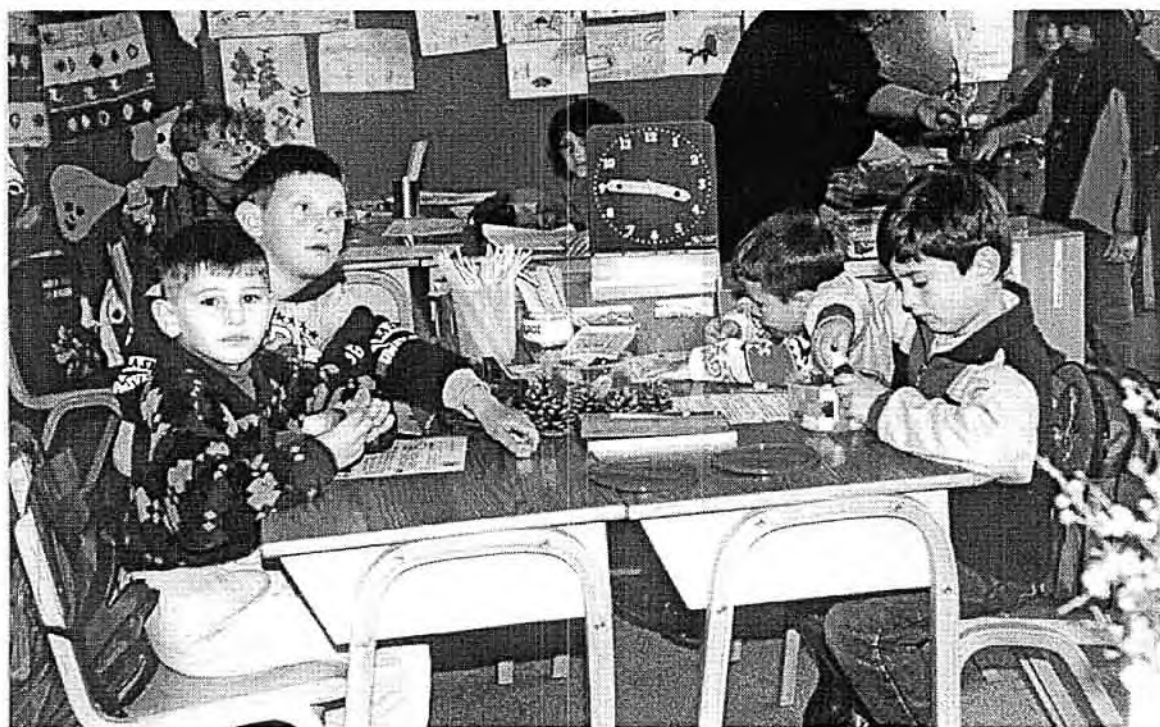
1. Работа во групи (Македонија, Чекор по чекор настава)



2. Работа во групи (САД)



3. Работа во групи (Македонија, ЧПКМ настава)



4. Работа во групи (Македонија, Чекор по чекор настава)



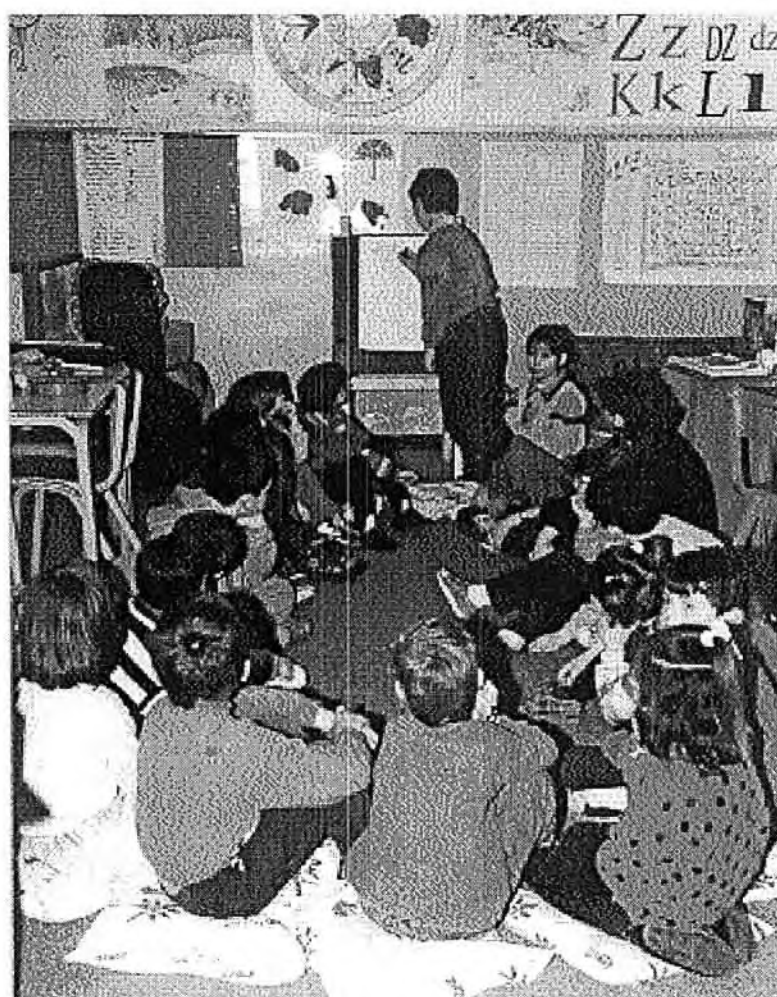
5. Работа во пар (Македонија, ЧПКМ настава)



6. Работа во пар (Англија)

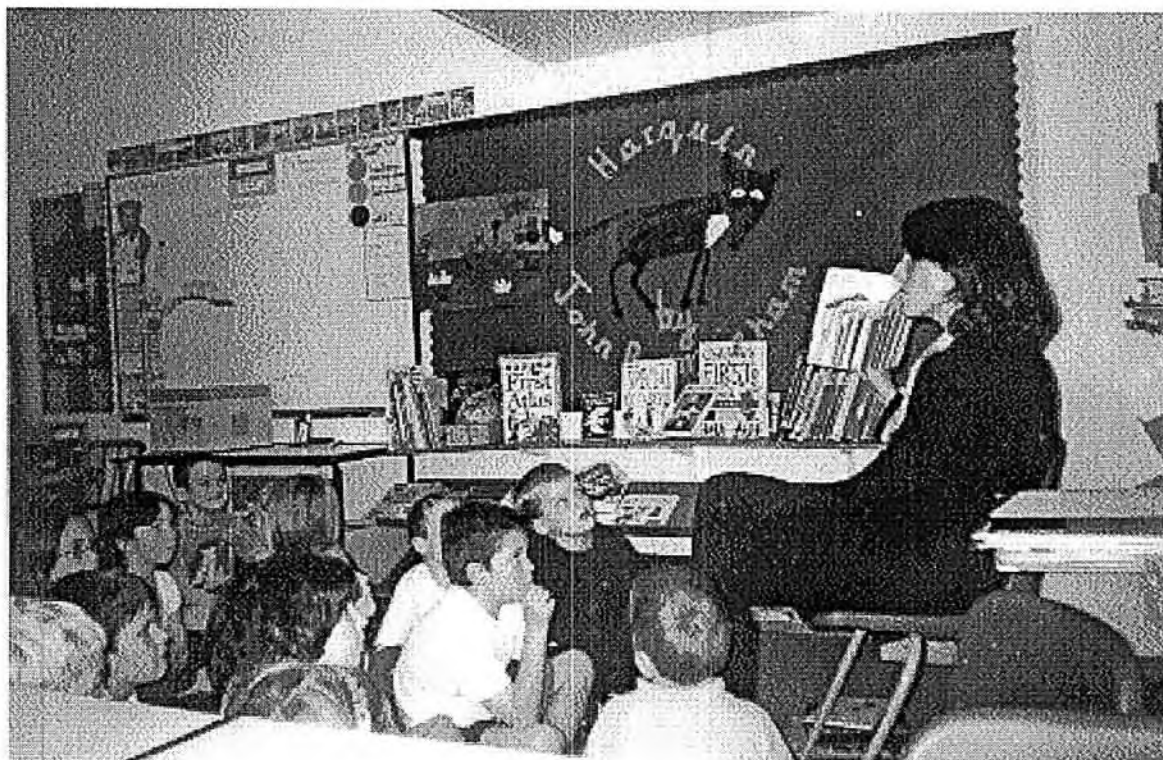


7. Фронтална работа (САД)



8. Фронтална работа (Македонија, Чекор по чекор настава)





9. Фронтална работа (Англија)



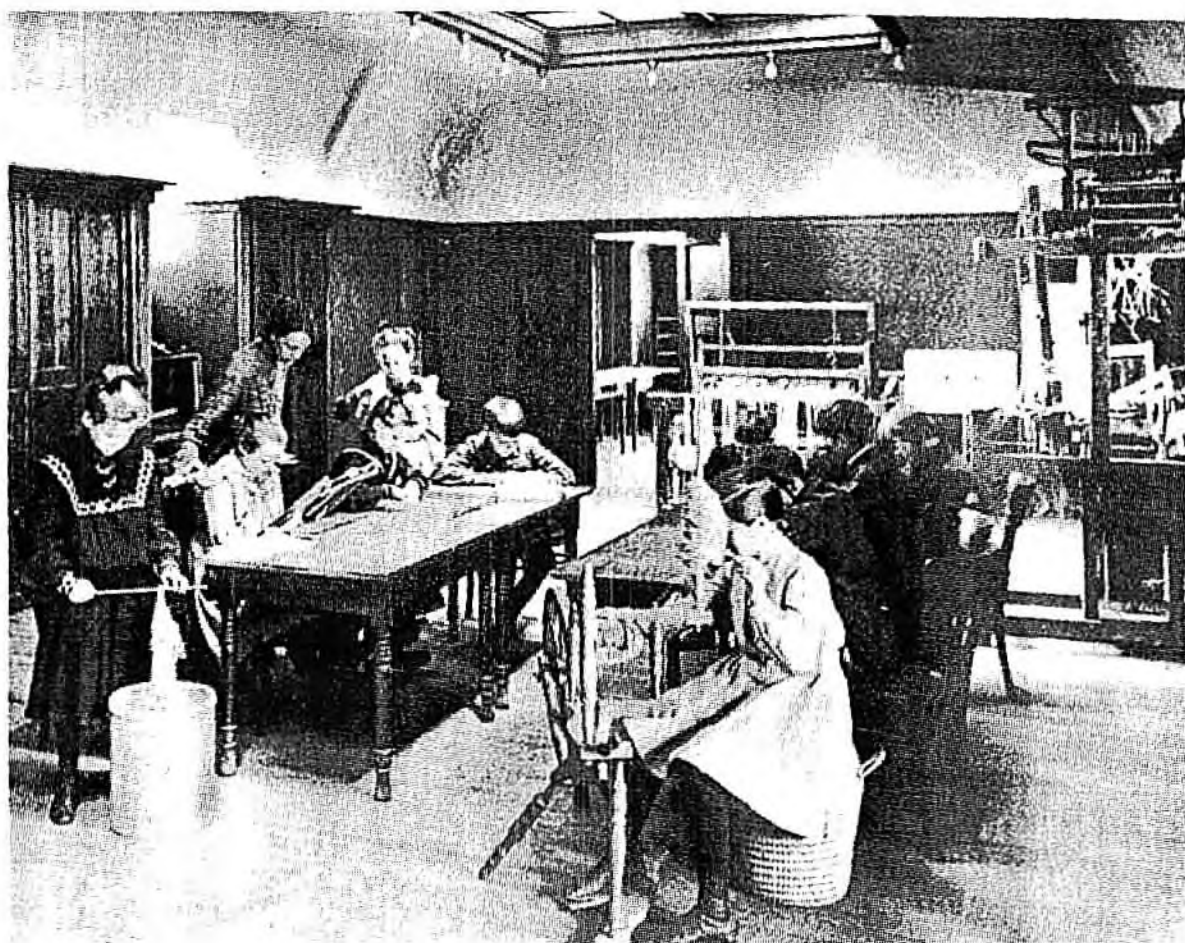
10. Активност за раздвижување (Англија)



11. Работа на групен проект (Македонија, Чекор по чекор)



12. Заедничка работа со родителите (Македонија, Чекор по чекор)



Текстилната работилница на Експерименталното училиште на Дјуи во Чикаго

преземено од: BUTTON & PROVENZO (1989) History of Education & Culture in America.  
New Jersey: Prentice Hall